

متعلم العربية الناطق بغيرها إكتسابه اللغة وحاجاته وتطلعاته

د.أحمد الدياب
د.توفيق معيوف
د.حنان يوسف نور الدين
أ.سعاد رجاد
د.عبد القادر جبار الديلمي
د.عمر قلعي
د.محمود قدوم
د.منير القوشجي زادة
د.وائل علي محمد السيد
أ.د.يعقوب جيولك

الندوات والمؤتمرات ٢٣



www.kaica.org.sa

مجموعة مؤلفين
متعلم العربية الناطق بغيرها إكتسابه اللغة وحاجاته وتطلعاته

متعلم العربية الناطق بغيرها
إكتسابه اللغة وحاجاته وتطلعاته

الندوات والمؤتمرات ٢٣

يحرص مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية على أن يكون رائداً في الأعمال الكبرى التي تسهم في خدمة اللغة العربية في المدى البعيد، مثل عنايته بالأدلة وقواعد المعلومات، وتمويل البحوث والمشروعات العلمية، وتحقيق التكامل مع المؤسسات الدولية المهتمَّة باللغة العربية في أنحاء العالم المختلفة وتنمية التبادل المعرفي والثقافي، من خلال تأسيس شراكات تعاون ونطاقات أعمال مشتركة معها.

ويسعد المركز بنشر النتاج العلمي الخاص بالمؤتمر السنوي العاشر لمعهد ابن سينا للعلوم الإنسانية الذي نظمه بالتعاون مع المركز؛ استكمالاً لإصدارات المركز الخاصة بالدورات السابقة لمؤتمرات المعهد (من السادس ٢٠١٢م إلى التاسع ٢٠١٥م)، التي أشرف المركز على مراجعاتها ونشرها.

وقد عُقد المؤتمر العاشر لمعهد ابن سينا للعلوم الإنسانية تحت عنوان (تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات والمعاهد العالمية)، وقد قسمت أبحاثه إلى خمسة محاور، ونُشِر كل محور منها في كتاب مستقل، وهي:

المحور الأول: متعلم العربية الناطق بغيرها: اكتسابه اللغة وحاجاته وتطلعاته.

المحور الثاني: المنهج التعليمي وإعداد مواد تعليم العربية للناطقين بغيرها.

المحور الثالث: التقنية في تعليم العربية للناطقين بغيرها.

المحور الرابع: القياس والتقييم في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها.

المحور الخامس: معوقات تعليم العربية في الجامعات العالمية.

وفق اللّه الجهود وسدد الخطى.

الأمين العام

د.عبدالله بن صالح الوشمي








9 786039 087113

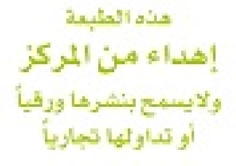
ص.ب ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣
هاتف:٠٠٩٦٦١١٢٥٨٧٢٦٨ - ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٨٢
البريد الإليكتروني: nashr@kaica.org.sa

الندوات والمؤتمرات ٢٣

متعلم العربية الناطق بغيرها
اكتسابه اللغة وحاجاته وتطلعاته

د.أحمد الدياب
د.عمر قلعي
د.توفيق معيوف
د.محمود قدوم
د.حنان يوسف نور الدين
د.منير القوشجي زادة
أ.سعاد رجاد
د.وائل علي محمد السيد
د.عبد القادر جبار الديلمي
أ.د.يعقوب جيولك

أبحاث المؤتمر السنوي العاشر
الذي نظمه معهد ابن سينا للعلوم الإنسانية بالتعاون مع
مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي
لخدمة اللغة العربية
في مدينة باريس
١٤٣٧هـ - ٢٠١٦م



ح **مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ١٤٣٨هـ**

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر.

مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

متعلم العربية الناطق بغيرها: اكتسابه اللغة وحاجاته وتطلعاته./ مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية ، الرياض، ١٤٣٨هـ.

الكتاب الأول (٢٣٦) ١٧ × ٢٤ سم.

ردمك: ٣-١-٩٠٨٧١-٦٠٣-٩٧٨

١– اللغة العربية – تعليم (لغيرالناطقين بها) أ – العنوان

ديوي: ٤١٨,٢٤ ١٤٣٨/١٥٣٧

رقم الإيداع: ١٤٣٨/١٥٣٧

ردمك: ٣-١-٩٠٨٧١-٦٠٣-٩٧٨



(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)

كلمة المركز

يقوم مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية بعمله منطلقاً من الثوابت الوطنية الكبرى التي تأسست عليها بلادنا الغالية، فالعربية مسؤولية الجميع وليست وظيفة فرد أو مؤسسة، وإنما هي هوية وانتماء، حيث تسعد بلادنا بما تقوم به من جهود في خدمة اللغة العربية في العالم، ودعم حضورها، وفق ما تأسست عليه وما تجده من توجيهات دائمة من قبل خادم الحرمين الشريفين يحفظه الله، إضافة إلى تنوع المؤسسات المعنية بالعربية والعمل على تكامل أنشطتها.

ومنذ انطلاق أعمال المركز، وهو يعمل بجد في عدد من المشروعات والبرامج والمبادرات التي تمتد لتشمل مختلف بلدان العالم تحقيقاً للصبغة الدولية التي يتسم بها المركز. ومن هذه المبادرات: النشر العلمي، حيث ينشط المركز في مجال النشر العلمي للكتب، والأبحاث المحكّمة، والدراسات، والمجلات العلمية المحكمة، وغيرها. وقد أصدر المركز مجموعة من السلاسل العلمية التي تضم عدداً من الإصدارات المتنوعة، تضمنت أكثر من (٨٠) كتاباً علميا، شارك فيها قرابة (٥٠٠) باحث من مختلف أنحاء العالم.

ويحرص المركز على أن يكون رائداً في الأعمال الكبرى التي تسهم في خدمة اللغة العربية في المدى البعيد، مثل عنايته بالأدلة وقواعد المعلومات، وتمويل البحوث والمشروعات العلمية، وتحقيق التكامل مع المؤسسات الدولية المهتمَّة باللغة العربية في أنحاء العالم المختلفة وتنمية التبادل المعرفي والثقافي، من خلال تأسيس شراكات تعاون ونطاقات أعمال مشتركة معها.

ويسعد المركز بنشر النتاج العلمي الخاص بالمؤتمر السنوي العاشر لمعهد ابن سينا للعلوم الإنسانية الذي نظمه بالتعاون مع المركز؛ استكمالاً لإصدارات المركز الخاصة بالدورات السابقة لمؤتمرات المعهد (من السادس ٢٠١٢م إلى التاسع ٢٠١٥م)، التي أشرف المركز على مراجعاتها ونشرها.

وقد عُقد المؤتمر العاشر لمعهد ابن سينا للعلوم الإنسانية تحت عنوان (**تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات والمعاهد العالمية**)، ويمكن تقسيم أبحاثه إلى خمسة محاور:

- المحور الأول: متعلم العربية الناطق بغيرها: اكتسابه اللغة وحاجاته وتطلعاته.
- المحور الثاني: المنهج التعليمي وإعداد مواد تعليم العربية للناطقين بغيرها.
- المحور الثالث: التقنية في تعليم العربية للناطقين بغيرها.
- المحور الرابع: القياس والتقييم في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها.
- المحور الخامس: معوقات تعليم العربية في الجامعات العالمية.

ويشكر المركز سعادة رئيس معهد ابن سينا للعلوم الإنسانية الدكتور محمد بشاري على جهوده التي يبذلها في سبيل خدمة العربية ونشرها مع فريقه في المعهد، وأخص الباحثين والباحثات ممن شارك في هذا الكتاب، كما يشكر المركز الفريق العلمي الذي قام بإعداد هذه الكتب الخمسة للنشر.

أخيراً.. أشيد بالدعم الدائم من لدن خادم الحرمين الشريفين الملك سلمان بن عبدالعزيز -حفظه الله- لجهود المركز وغيره من المؤسسات اللغوية التي تعمل في خدمة اللغة العربية في العالم، كما أتقدم بالشكر إلى معالي وزير التعليم الدكتور أحمد بن محمد العيسى المشرف العام على المركز نظير دعمه الدائم لخطط المركز وأعماله، والشكر ممتد للسادة أعضاء مجلس الأمناء.

وفق الله الجهود وسدد الخطى.

الأمين العام لمركز الملك عبد الله بن عبد العزيز
الدولي لخدمة اللغة العربية
د. عبد الله بن صالح الوشمي

مقدمـــة

أمام تنامي الاهتمام باللغة العربية في دول الاتحاد الأوروبي (حكومات وبلديات)، والمكانة المتميزة التي أولاها المجلس الأوروبي للغة العربية وتدريسها كلغة حية في الجامعات أو المدارس الحكومية، والوجود العربي والإسلامي الكبير في أوروبا.

ومنذ ظهور الإطار المرجعي الأوربي للغات، ورغبة في إدماج تعليم اللغة العربية كلغة حية ضمن المنظومة التربوية الأوروبية فقد خصص معهد ابن سينا للعلوم الإنسانية موضوع مؤتمرات السنوية منذ عام ٢٠١٢ حول إعداد مناهج تعليم اللغة العربية وفق الإطار المرجعي الأوربي بمشاركة المنظمات الدولية المهتمة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مثل: المجلس الأوروبي والاتحاد الأوروبي والبرلمان الأوروبي والمنظمة الإسلامية للعلوم والتربية والثقافة (إيسسكو)، ومعهد العالم العربي بباريس، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (إليسكو)، ومركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية، وقد شارك في هذه المؤتمرات أكثر من ٥٠٠ باحث وباحثة، وجعلوا اهتمامهم في وضع خطة عمل لتطبيق المعايير والمواصفات الأوروبية على اللغة العربية وإدراجها ضمن الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، وأن تكون البحوث وأوراق العمل حول تطبيق هذا الإطار وأساليبه ومعاييره على اللغة العربية، وكيفية تحديد الأهداف ووضع المنهجيات وطرق التدريس والتقويم، ووسائل تطويرها، وإعادة صياغتها بما يتناسب مع هذه المواصفات، ومناقشة سبل الإفادة من إدراج اللغة العربية ضمن هذا الإطار، وكذلك مناقشة قضايا متنوعة في تعليم اللغة العربية تتعلق بالمعلم والمناهج والتحديات التي تواجه تعليمه وتعلّمه، وقد شرفت مؤتمرات معهد ابن سينا للعلوم الإنسانية برعاية كريمة من رئيس البرلمان الأوروبي السيد مارتان شولز، وحظي المؤتمر السنوي العاشر بدعم كريم من مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية حيث تولى الإشراف على أعمال اللجنة العلمية للمؤتمر وتكفّل بطباعة البحوث وأوراق العمل، وقد كان عنوان المؤتمر: (تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات والمعاهد العالمية)، وأقيم في الفترة ٢١-٢٢ شعبان ١٤٣٧ الموافق ٢٨-٢٩ مايو ٢٠١٦ ويهدف المؤتمر إلى:

١- رصد واقع تعليم اللغة العربية في الجامعات والمعاهد العالمية.

٢- الكشف عن معوقات تعليم اللغة العربية في الجامعات والمعاهد العالمية وسبل المعالجة.

٣- التعرّف على التجارب العالمية الناجحة في تعليم اللغة العربية وآليات الإفادة منها.

٤- تطوير آليات التنسيق بين الجامعات والمعاهد العالمية في تعليم اللغة العربية.

٥- التأكيد على أهمية المعايير والتقنية في تعليم العربية وقياس الكفاءة اللغوية في الجامعات والمعاهد العالمية.

٦- الخروج بمبادرات ومشروعات عملية تخدم تعليم اللغة العربية وتعزز حضورها في الجامعات والمعاهد العالمية.

وقد ناقش المشاركون في المؤتمر المحاور الآتية:

١- متعلم العربية الناطق بغيرها اكتسابه اللغة وحاجاته وتطلعاته:

تناول فيه الباحثون متعلم اللغة العربية وحاجاته في عدد من الأقطار والأقاليم، وأثر تأمين هذه الحاجات في اكتساب اللغة العربية، وتحليل هذا الواقع، وتأثير اللغة الأم في اكتساب اللغة العربية، ودور اللغة في تشكيل الأفراد والجماعات، وأن تعليم اللغة العربية لدى الناطقين بغيرها يكون لأغراض وأهداف مختلفة إما اقتصادية أو سياسية أو ثقافية أو لغرض التعايش والتواصل ولكل هدف طريقة ومنهج للتعليم.

٢- المنهج التعليمي وإعداد مواد تعليم العربية للناطقين بغيرها:

تحدث فيه الباحثون عن أهمية المنهج التعليمي وإعداده على أسس علمية وبطريقة منظمة ومكونة من عناصر وخطة واضحة، وعن بناء كفايات تعليم اللغة العربية واكتسباها، وتعليم القواعد العربية ومهارة تعليم المفردات ومعايير انتقائها وكيفية توظيفها في إعداد المادة التعليمية، ودراسة بعض المناهج التعليمية دراسة وصفية وتحليلية، وكتبوا في وسائل تطوير هذه المواد التعليمية، وتأثير المنهج التداولي واللساني الوظيفي واللسانيات النظرية ونظرية الذكاءات المتعددة في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

٣- **التقنية في تعليم العربية للناطقين بغيرها:**

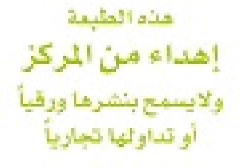
تناول فيه الباحثون موضوعات متنوعة في التقنية منها: برامج الدعم والتعزيز، ودور التقنيات الحديثة في تعليم وتعلم اللغة العربية، وفاعليتها في تحقيق الأهداف المتوخاة من تدريس اللغة العربية، وتحقيق الغايات الكبرى من ذلك وهي التعريف بحضارتنا العربية والإسلامية، وإيجاد جسور التعارف والتلاقي بيننا –نحن العرب– وباقي شعوب العالم، واستخدام الوسائط التقنية في تنمية المهارات اللغة اللغوية، ودورها في تجاوز معوقات الدرس اللغوي العربي بمختلف مكوناته، وأثر التطبيقات الإلكترونية على الخطاب التعليمي الموجّه لغير الناطقين باللغة العربية، وتقييم مواقع الإنترنت المجانية المتخصصة في تعليم اللغة العربية، وتحدثوا عن بعض التجارب العملية لبعض الجامعات والمعاهد العالمية مع الدراسة التقويمية لها.

٤- **القياس والتقييم في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها:**

تحدث فيه المشاركون عن أهمية القياس والتقييم في التعليم، وتأثيره في مسار تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها فمن خلاله يمكن قياس الكفاءة اللغوية لدى المتعلم ومعرفة التحصيل اللغوي، واستكشاف جوانب الضعف وعلاجها، وأدوات تقييم الكفاءة اللغوية وأشكالها وآلياتها، وطريقة تكييفها مع المستويات التي حددها الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، وتقييم واقع اختبارات الكفاءة اللغوية للناطقين بغيرها والمأمول فيها.

٥- **معوقات تعليم العربية في الجامعات العالمية:**

كتب فيه المشاركون وأفاضوا في تناول المعوقات والتحديات والمشكلات التي تواجه تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومن أبرزها: عدم تمكّن معلمي اللغة العربية من إيصالها إلى المتعلمين، واستعمال بعض المعلمين العامية أو اللهجة المحلية، والاهتمام ببعض المهارات اللغوية كالقراءة أو الكتابة أو التحدث بشكل منفرد وإهمال المهارات الأخرى، وضعف طرق وأساليب التدريس، وقلة استخدام التقنيات العلمية الحديثة،



وقدموا الحلول وطرق العلاج، والآفاق المستقبلية الممكنة، وقد جاءت هذه الدراسات حول دول متعددة وهي تركيا وإندونيسيا وماليزيا وغيرها من الدول الأوروبية والإفريقية.

وفي ختام هذه المقدمة أزجي عظيم الشكر والثناء لمستحقه سبحانه على نعمه وآلائه، ثم أشكر الأساتذة الباحثين الذي شاركوا في المؤتمر وأفادونا بأطروحاتهم القيمة، وأقدّم لسعادة الأمين العام لمركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية الدكتور عبدالله بن صالح الوشمي ولمعالي وزير التعليم الدكتور أحمد بن محمد العيسى خالص الشكر وصادق الدعاء على استجابتهم وموافقتهم على التعاون والمشاركة مع المعهد في هذا المؤتمر والمؤتمر القادم (الحادي عشر)، وعلى عنايتهم بهذه البحوث وطباعتها بهذا الإخراج الفني المتميز، سائلاً الله الكريم أن ينفع بها وأن يجزيهم عن اللغة العربية ومحبّيها خير الجزاء، والشكر موصول لسعادة الدكتور عبد العزيز الخريف والدكتور بدر الجبر على متابعتهما وجهودهما في إنجاح المؤتمر، والمراجعة العلمية للبحوث وأوراق العمل.

وإنني بهذه المناسبة أشيد بما يقدمه مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز وجهوده المتميزة في خدمة اللغة العربية ونشرها وتعليمها، وإسهامه الدائم وعنايته الكبيرة بتحقيق الدراسات والأبحاث ونشرها، وتنظيم المؤتمرات والندوات واللقاءات، والتواصل المثمر مع الجامعات والمعاهد والمراكز الدولية وتعاونه ومشاركته الفاعلة في أنشطتها وبرامجها.

رئيس معهد ابن سينا للعلوم الإنسانية
د. محمد البشاري

حاجـات الطلبـة الأتـراك لاكتساب اللغة العربية

أ.د.يعقـوب جيولك
عميد كلية العلوم الإسلاميّة، جامعة بارطن
د. منير القوشـجي زادة
رئيس قسم اللغة العربيّة وبلاغتها في كليّة العلوم الإسلاميّة، جامعة بارطن
د. محمـود قدوم
أستاذ مساعد قسم اللغة العربيّ وبلاغتها في كليّة العلوم الإسلاميّة، جامعة بارطن

ملخص البحث:

يناقش هذا البحث الحاجات اللازمة لمتعلّمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات التركيّة وأثر تأمين هذه الحاجات في اكتساب اللغة العربية.

ويضع هذا البحث ابتداء تصوّرًا عامًّا موجزًا لمسيرة تعليم اللغة العربيّة في تركيا، ويوضّح أبرز النقاط المضيئة في هذه المسيرة، كما يقف مطوّلًا عند نقاط الخلل التي تعترض هذه المسيرة وتُسهم في تأخير العمليّة التعليميّة؛ وذلك بهدف رصد واقع تعليم اللغة العربية رصدًا تفصيليًّا يبيّن لنا حاجات متعلّم اللغة العربيّة في الجامعات التركيّة، والخروج بمبادرة توافقيّة مبدئيّة تخدم تعليم اللغة العربية، وتعزز حضورها، وتُشجّع على اكتسابها والإقبال عليها في الجمهوريّة التركيّة.

ويُعدّ هذا البحث من الدراسات المعدودة في حقل تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها التي تتوقّف عند متعلّم اللغة؛ إذ إنّ أكثر الدراسات في هذا المجال تناولت هذا المحور عرَضًا في أثناء تطرّقها لمعلّم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، ولمناهج تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، أمّا هذه الدراسة فهي مخصّصة لبحث حاجات الطلبة الأتراك وأثرها في اكتساب اللغة العربيّة.

ويهدف هذا البحث إلى:

١- رصد واقع تعليم اللغة العربية في الجامعات التركيّة.
٢- التعرّف على حاجات متعلّمي اللغة العربيّة في الجامعات التركيّة.
٣- التعرّف على أبرز النقاط المضيئة في مسيرة تعليم اللغة العربيّة في الجامعات التركيّة.
٤- التعرّف على أبرز التحدّيات التي تؤخّر مسيرة تعليم اللغة العربيّة في الجامعات التركيّة.
٥- الخروج بمبادرة مبدئيّة تخدم تعليم اللغة العربية، وتعزز حضورها، وتُشجّع على اكتسابها والإقبال عليها في الجمهوريّة التركيّة.

كلمات دالة: حاجات المتعلّم، اكتساب اللغة، العربية للناطقين بغيرها، الجامعات التركيّة.

مقدّمــة:

بدأ تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في السنوات الأخيرة يستحوذ على اهتمـــام بـــارز في الميدان التربوي، ويتّضح ذلك من جانبيْن[1]:

١- الإقبال الهائل على تعلّمها من أبناء الشعوب الإسلاميّة في كلّ من آسيا وأفريقيا سواء تمّ ذلك في المؤسسات التعليميّة داخل تلك البلاد، أم في المؤسسات التعليميّة التي أنشئت في الـــبلاد العربيّة لهذا الغرض، هذا إلى جانب نشاط كبير وواسع لتعليم اللغة العربية في البلاد الأوروبيّة والأمريكيّة مع إقبال متزايد من أبناء هذه الشعوب على تعلّم اللغة العربيّة.

٢- الاهتمام الكبير من البلاد العربيّة بإنشاء معاهد لتعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، ومن ذلك عدد من الجامعات السعوديّة والأردنيّة، إضافة إلى المعاهد المنتشرة في مصر وقطر والكويـــت وتونس.

ومن الحقائق اللافتة في هذا السياق أنّ المُقبِلين على تعلّم اللغة العربية لديهم أغراض مختلفـــة وأغراض متعدّدة، ولهذه الأغراض دور مهم في تنشيط دافعيّة هؤلاء على عمليّة التعلّم، كما أنّهـــا تؤدّي دورًا مؤثرًا في تحديد أهداف المناهج ومحتواها وتدريسها وأنشطتها وتقويمهـــا وتطويرهـــا، وكلّما ارتبطت مناهج تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها بحاجات الدارسين كان المنهج أقدر على تحقيق أهدافه وإثارة الدارسين إلى التعلّم وإشباع حاجاتهم وتحقيق أغراضهم؛ لأنّ أهداف المنهج في هذه الحالة ومحتواه وموادّه التعليميّة وأنشطته وطرق تدريسه وأساليب تقويمه ستُوضع وتُعدّ بالشكل الذي يُحقّق حاجات الدارسين ورغباتهم من تعلّم اللغة العربيّة[2]، «ومـــن المعـــروف أنّ الهـــدف النهائي أو ما يجب أن يكون عليه الهدف النهائي لتعليم أي لغة أجنبيّة حيّة هو تمكين الدارس بعـــد فترة زمنيّة يُحدِّدها المنهج الدراسيّ من ضبط المهارات اللغويّة الأربع في التكلّم والمُحادَثة الفعّالـــة فَهْما وإفهاما، وفي القراءة الاستيعابيّة، وفي الكتابة بجانبيها: الآلي في رَسْم الحـــروف والكلمـــات والجُمل، والتعبيري في القدرة على صياغة الأفكار صياغة سليمة... هذا هو الوضع الصحيح لتعلّم اللغات الحيّة، لكنّ هذا الوضع يتعرّض لتغيّرات تفرضها دوافع وأغراض التعلّم لـــدى الدارســـين،

(١) محمود كامل الناقة، برامج تعليم العربية للمسلمين الناطقين بلغات أخرى في ضوء دوافعهم: دراسة ميدانيّـــة، مكـــة: حقوق الطبع وإعادته محفوظة لجامعة أم القرى، ص٩.

(٢) المرجع السابق، ص٩-١٠.

وأهدافهم من تعلّم اللغة العربيّة ممّا يُحتّم علينا أن نكون على بيِّنة من دوافع الدارسين وأهدافهم لنَضَع المناهج والموادّ التعليميّة في ضوئها، ونحدّد طرق التدريس الكفيلة بتلبية احتياجات الدارس وتحقيق أهدافه»[١]؛ ذلك «أنّ مفهوم الحاجات والأغراض كأساس لبناء المنهج قد أصبح أمرًا مُعتَمَدًا ومنتشرًا ومعروفًا الآن، والسعي إلى تطبيقه عمليًّا قد أصبح أيضًا أمرًا واقعيًّا، كما أنّ النظر لبناء المناهج في ضوء هذا الأساس يأخذ في اعتباره أولًا الدارس، بحيث لا يترك العمليّة التعليميّة خاضعة للموضوع الدراسي والمُحتوى واهتمامات المُعلّم واجتهاداته، والعوامل الأخرى[٢].

إنّ دراسة أغراض الدارسين وأهدافهم وحاجاتهم من تعلّم اللغة العربيّة يُمكّننا من اشتقاق الأهداف، وتحديد السلوك اللغوي الذي يُساعد على مُقابلة حاجاته وتحقيق أغراضه، وإنجاز أهدافه من تعلّم اللغة، كما أنّ مثل هذه الدراسة تُمكِّن المعلّم من تحديد أنماط السلوك اللغوي التي إذا ما حصَّلها الدارس ساعدته على مُقابلة أغراضه وحاجاته، وهذه الأنماط من السلوك تقرر أنواع الخبرات اللغويّة التي يحتاجها الدارس لمقابلة أغراضه، وهي تختلف عن الخبرات التي تُقدَّم في برامج تعليم اللغات من أجل تعلّم اللغة بشكل عام»[٣].

وتعد عملية تقدير الحاجات اللغوية وتحديدها أساسًا فعالًا لنجاح أي برنامج دراسي؛ حيث يشعر الدارسون بتلبية احتياجاتهم اللغوية، وعدم ابتعاد ما يدرسونه عما يحتاجون إليه، ومن ثم تتوافر لهم فرص إيجابية للممارسة الفعالة لما تعلموه، كما أن عملية تحليل الحاجات تستخدم كأداة فحص للسياقات والمواقف التي يحتاج فيها المتعلم إلى استخدام اللغة؛ وهو ما يجعل عملية التعلم ذات معنى، وأكثر إيجابية بالنسبة للدارسين؛ لأن البرنامج الدراسي قد أعد في ضوء احتياجاتهم الفعلية، فلا يشعر الدارسون بوجود فجوة بين ما يدرسونه، وما يحتاجون إليه فعليًّا[٤].

وأشار رشدي طعيمة إلى أهميّة تحديد المواقف العامة والمفردات الأساسيَّة التي يحتاج إليها هؤلاء الدارسون المبتدئون عند تَعلُّمِهم العربية؛ بما يُمكنهم من الاتصال بمتحدثي العربية في أقطارها

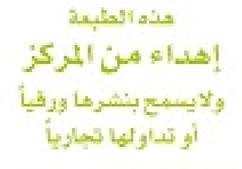
---

(١) ينظر: سليمان الواسطي، دارسو اللغة العربيّة من الأجانب ونوعيّاتهم، ندوة مناهج تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، الدوحة، قطر ٥-٧ مايو ١٩٨١م.

(٢) محمود كامل الناقة، برامج تعليم العربية للمسلمين الناطقين بلغات أخرى في ضوء دوافعهم: دراسة ميدانيّة، ص١١-١٢.

(٣) المرجع السابق، ص١٢.

(٤) ينظر: هداية هداية، تحليل الحاجات اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، ٢-٣/١١/٢٠٠٩م، ج١، ص٥٩.



المختلفة بدقة وكفاءة[١].

ويرى عوني الفاعوري وخالد أبو عمشة أنه «لا بدّ أن يؤلف هذا الكتاب في ضوء خطّة تعليميّة محكمة، تحدد أهدافها، ويربط محتواها بتلك الأهداف، ولا بدّ أن يكون الكتاب انعكاسًا لهذه الأهداف وساعيًا إلى تحقيقها، ولا شكّ في أنّ أيّ عمل جاد يبدأ بتحديد الأهداف بوضوح تامّ، ثمّ اختيار الوسائل التي تحقق هذه الأهداف»[٢].

وَأكّدتْ وفاء سليم ضرورة استقصاء الحاجات اللغوية المتنوعة لدى طلبة معهد تعليم اللغة العربية للأجانب بدمشق؛ بغية الاستناد إليها في تأليف الكتب اللازمة لهم، وإيجاد الطرائق المناسبة لتعليمهم[٣].

ويرى السعيد بدوي أنَّ أيَّ تخطيط لغوي تربوي يُعدُّ مَضْيَعَة للوقت إذا لم يكن حصيلة استقراء حاجات المتعلمين[٤]. وأثبتت دراسة عبدالخالق الضبيباني قصور مستوى الدارسين في مهارات اللغة؛ نظرًا لعدم ارتباط المحتوى الدراسي باحتياجات هؤلاء الدارسين؛ ومن ثم عدم رضاهم عن هذا المحتوى المقدم لهم؛ لأنه لا يلبي احتياجاتهم اللغوية، ولا يؤثر في تنمية مهاراتهم اللغوية التي تشبع تلك الحاجات[٥].

لهذا يسعى هذا البحث إلى تحديد حاجات الطلبة الأتراك لاكتساب اللغة العربيّة؛ حَتَّى تَكون العمليّة التعليميّة في هذا المجال مبنيّة على أسس سليمة تضمن لها النجاح والتقدّم، وقد شعر الباحثون بأهميّة هذه الدراسة بخبرتهم الشخصية إذ يعملون في هذا المجال منذ سنوات، ولحظوا أنّ الدارسين يُعانون من قصور في التواصل الجيد في المواقف المختلفة التي يتعرضون لها؛ وهو ما يدل

---

(١) ينظر: رشدي طعيمة، الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، ١٩٨٢م، ص٢٢.

(٢) ينظر: عوني الفاعوري، خالد أبو عمشة، تعليم العربيّة للناطقين بغيرها مُشكلات وحلول الجامعة الأردنية نموذجا"، مجلة دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٢٠٠٥م، المجلّد ٣٢، العدد ٣.

(٣) ينظر: وفاء سليم، الحاجات اللغوية والأخطاء الشائعة لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، ١٩٨٩م، ص٢.

(٤) ينظر: السعيد بدوي، أولويات البحث في ميدان تعليم العربية لغير العرب، السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها، جامعة الرياض، ١٩٨٠م، ص٣٠.

(٥) ينظر: هداية هداية، تحليل الحاجات اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، ٢-٣/١١/٢٠٠٩م، ج١، ص٦٠.

على افتقارهم لبعض الحاجات اللغوية التي تمكنهم من التواصل الفعال في هذه المواقف، إضافة إلى عدم اهتمام الكثير من البرامج الدراسية بعملية تحليل الحاجات اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي لدى دارسي العربية الناطقين بغيرها.

ويتوقع الباحثون أن يسهم هذا البحث في تقديم العَون في المجالات الآتية:

١- معاهد تعليم العربية للناطقين بغيرها: حيث يساعدهم على تحديد تلك الحاجات اللغوية في برامجهم التعليمية التي يقدمونها للدارسين، بحيث تقدم تلك البرامج في ضوء احتياجات الدارسين الفعلية.

٢- مؤلفي المناهج: حيث تمدهم بالحاجات اللغوية المتضمنة في المواقف التواصلية التي يتعرض لها دارسو العربية من غير الناطقين بها، وهو ما يساعدهم على مراعاة ذلك عند صياغة المناهج، وإعداد المواد التعليمية.

٣- المقومين: حيث تمدهم بقائمة الحاجات اللغوية للدارسين التي تمكنهم من تقويم البرامج الدراسية المقدمة لهم في ضوء هذه القائمة.

٤- معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها: حيث تساعدهم في تعريفهم بالحاجات اللغوية التي يحتاج إليها الطلبة؛ ليراعوها عند تدريسهم؛ لئلا يكون تدريسهم بعيدًا عن احتياجاتهم اللغوية؛ وهو ما يقلل من دافعيتهم نحو التعلم.

٥- دارسي اللغة العربية لغير الناطقين بها: حيث تلبي الدراسة الحالية حاجات الطلبة اللغوية؛ وهو ما يزيد رغبتهم في تعلم اللغة العربية، وإتقان مهاراتها.

٦- الباحثين: حيث تفتح المجال أمام دراسات أخرى مستقبلية في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

أسباب الدراسة:

١- إقبال الطلبة الأتراك المُتزايد على تعلّم اللغة العربيّة.

٢- الاستجابة لهذا الإقبال من الحكومة التركيّة ومؤسساتها التربويّة، ويتمثّل ذلك في إنشاء أقسام خاصّة لتعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، واستقطاب المعلّمين العرب، وإنشاء أقسام خاصّة أيضًا لإعداد المعلّمين لهذا المجال، ووضع برامج دراسيّة، ومناهج وخطط ومواد تعليميّة لهذا المجال.

٣- رصد واقع تعليم اللغة العربية في الجامعات التركيّة.

٤- التعرّف على حاجات متعلّمي اللغة العربيّة في الجامعات التركيّة.

٥- أنّ مُعظَم الجُهود المبذولة في هذا المَجال لم تضع حاجات هؤلاء الدارسين وأهدافهم من تعلم اللغة العربية في حسبانها عند تخطيط البرامج ووضع المناهج وإعداد المواد التعليمية وتأليف الكتب.

٦- جَعْل حاجات الدارسين وأغراضهم مَدْخلًا وأساسًا لتعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، بوصفه اتجاهًا مطلوبًا ومرغوبًا في تعليم اللغات.
٧- خلو الميدان من البحوث والدراسات التي تحدد حاجات الدارسين ورغباتهم في تعلم اللغة العربيّة، والاستفادة من ذلك في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات والمعاهد التركية.
٨- التعرّف على أبرز النقاط المضيئة في مسيرة تعليم اللغة العربيّة في الجامعات التركيّة.
٩- التعرّف على أبرز التحدّيات التي تؤخّر مسيرة تعليم اللغة العربيّة في الجامعات التركيّة.
١٠- الخروج بمبادرة مبدئيّة تخدم تعليم اللغة العربية وتعزز حضورها وتُشجّع على اكتسابها والإقبال عليها في الجمهوريّة التركيّة.

أهمّية الدراسة:

١- الكشف عن الحاجات التي تدفع الدارسين الأتراك لتعلّم اللغة العربيّة.
٢- بناء برامج تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها من الطلبة الأتراك بناء على هذه الحاجات.
٣- وضع المناهج الدراسيّة والمواد التعليميّة المُخصّصة للطلبة الأتراك بناء على هذه الحاجات، بحيث يكون المنهج الدراسي منضبطًا بِما يُتوَقع حُدوثه داخل الصف.
٤- تساعد المعلمين في التعرّف على حاجات الطلبة الأتراك، حتى يكون مضمون دروسهم ومحاضراتهم متوافقًا مع هذه الحاجات، ويوثّق العلاقات بين المعلّمين والطلبة.
٥- زيادة تفاعل الطلبة الأتراك وإقبالهم على تعلّم اللغة العربيّة.
٦- فتح الباب أمام الدراسات العلميّة لاستئناف النظر في هذا المجال، وبناء البرامج التعليميّة والمناهج الدراسيّة بِما يتوافق وحاجات الطلبة.
٧- التوصّل لبعض التوصيات والمقترحات التي تُسهم في حل المشكلات التي يعاني منها الطلبة الأتراك الذين يدرسون العربية للناطقين بغيرها.

مباحث الدراسة:

- المبحث الأول: تعريفات إجرائيّة: الحاجات، كليات العلوم الإسلاميّة، مهارات اللغة.
- المبحث الثاني: الحاجات اللغويّة: حاجات الطلبة الأتراك في مهارات الاستماع، والمُحادثة، والقراءة، والكتابة.
- المبحث الثالث: الحاجات التربويّة: المعلم، وطريقة التدريس، والمنهج، والوسائل التعليمية، والبيئة التعليميّة، والخدمات الإداريّة.

المبحث الأول
تعريفات إجرائيّة

أولًا: الحاجات[1]:

عَرَّفَهَا قَاموس "وبستر" بأنها: «الإحساس بنقص أي شيء مرغوب أو مفيد، كشعور الشخص بحاجته إلى تعليم أفضل»[2].

وَعَرَّفَهَا رضا الأدغم بأنها: «شعور داخلي بالتوتر يدفع الإنسان للتخلص منه، ويصدق هذا على الحاجات الأساسية والثانوية، كما يصدق على الأنواع المختلفة للحاجات الثانوية، نفسية كانت، أم اجتماعية، أم تعليمية، أم لغوية»[3].

وأشار ماسلو إلى أنّ الحاجة هي قوة تستمر في إثارة دوافع الإنسان في كل زمان ومكان، واشتملت الحاجات التي وضعها ماسلو على الحاجات العضويّة والحاجات النفسيّة، وهي الحاجة إلى الأمن، والحاجة إلى المحبّة المتبادلة، والحاجة إلى التقدير، وأخيرًا الحاجة إلى تحقيق الذات[4].

وَعَرَّفَهَا مختار حمزة بأنها: «اضطراب يخل بتوازن الفرد فيسعى الفرد إلى استعادة توازنه، كما أنها مثير مستمر يسيطر على الفرد وسلوكه حتى يستجيب له بشكل يؤدي إلى زوال تأثيره»[5].

وتستفيد الدراسة من التعريفات السابقة جميعًا في تحديد معنى الحاجات وأهميّتها.

---

(١) أحيانًا ترد في بعض الدراسات مصطلحات الدوافع، والأغراض، والبواعث، وهي مجموعة رغبات الدارسين وحاجاتهم وبواعثهم التي تدفعهم إلى الإقبال على تعلّم اللغة العربية؛ فالرغبة في تعلّم اللغة العربيّة من أجل قراءة القرآن مثلا دافع، والغرض من تعلّم اللغة العربيّة للتحدّث بها دافع، والباعث لتعلّمها من أجل العمل في نشر الدعوة الإسلاميّة دافع، والحاجة إلى تعلّمها من أجل الحصول على درجة علميّة فيها دافع. ينظر: أحمد عِزّت راجح، أصول علم النفس، دار المعارف، القاهرة، ط١٢، ١٩٨٢م، ص٧٧-٨١.

(٢) ينظر: هداية هداية، تحليل الحاجات اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، ٢-٣/١١/٢٠٠٩م، ج١، ص٧٤.

(٣) ينظر: رضا حافظ الأدغم، الحاجات اللغوية اللازمة للعاملين بالقطاع الطبي في برامج تعليم العربية لغير الناطقين بها، ندوة تعليم العربية لأغراض خاصة، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، السودان، ٢٠٠٣م، ص٢٣٩.

(4) Maslow, Abraham, Reach of human nature, new york, macnilian pubishing, 1971, p42.

(٥) ينظر: مختار حمزة، مبادئ علم النفس، دار المجتمع العلمي، جدة، ١٩٧٩م، ص٧٤.

أهميّة تحديد الحاجات في برامج تعليم العربيّة للناطقين بغيرها:

يتفق كثير من العاملين في مجال تعليم العربيّة للناطقين بغيرها أنّ المتعلّم هو محور العمليّة التعليميّة، وبناء على حاجاته وأغراضه تُوضع البرامج الدراسيّة والمناهج والمواد العلميّة؛ لذلك فإن تحديد حاجات الدارسين يُساعدنا على تصميم مواقف تعليميّة لغويّة لأغراض مُحدّدة، وتقديم عرض تفصيلي لِما يَحتاجه الدارس حتى يكون قادرًا على تأديته باللغة العربيّة، كما يُساعدنا على تصميم المهارات اللغويّة الأربع وفق هذه الحاجات، وتحديد الأشكال والوظائف المطلوبة لتحقيق عمليّة الاتصال اللغوي.

ولقد أشارت ولجا رفرز إلى أنّ المتعلّم يصبح أكثر انخراطًا واندماجًا في تعلّم اللغة عندما تُقدّم له البرامج المَبْنِيّة على اهتماماته وأغراضه وحاجاته، كما أنّ ذلك يجعل عمليّة تعليم اللغة ذات معنى، وتخلق لدى المتعلّم الرغبة في السيطرة عليها[1].

ويقول فرانك مدلي: «إنّ معرفة الحاجات والعوامل التي تدفع المتعلّم لتعلّم اللغة يُمكن أن تُحدّد لنا أغراض تعليم اللغة، كما تُحدّد لنا وسائل تحقيقها»[2].

وحذّر كلارك من إغفال حاجات المتعلمين اللغوية، وسَمّى ذلك كارثة، يقول: «إنّ أوّل خطوة في أي مشروع لِتدريس اللغة الأجنبيّة ينبغي أن تعتمد على تصميم مُقرّر يعكس حاجات المتعلّم اللغوية، وإنّ إغفال ذلك يقودنا إلى كارثة نواجهها في تدريس اللغة في الفصول؛ حيث لا وجود لِما يُريد المُتعلّم أن يتعلّمه من اللغة»[3].

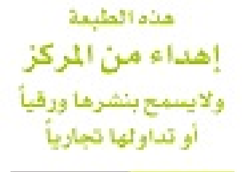
ويقول هنري هولك في هذا السياق: «إنّ الأمر الأساسي في تحديد الحاجات والدوافع والأغراض هو أنّها سبيلنا لوضع نظام تدريس اللغة وتحسين موادّه بحيث يكون أكثر فعالية، ولهذا السبب فإنّ معرفة حاجات وأغراض ودوافع أكبر عدد ممكن من المُتَعلّمين أمر ضروري كلّما أمكن ذلك، وخصوصا أنّ هذا النظام سَيُقام على أساس هذه الحاجات»[4].

(١) محمود كامل الناقة، برامج تعليم العربية للمسلمين الناطقين بلغات أخرى في ضوء دوافعهم: دراسة ميدانيّة، مكة: حقوق الطبع وإعادته محفوظة لجامعة أم القرى، ص٢٣-٢٤.

(٢) المرجع السابق، ص٢٤.

(٣) نفسه، ص٢٦.

(٤) نفسه، ص٢٥.



إنّ المهارات التي ينبغي أن يُحصّلها الدارس يَجب أن تُحدّد من خلال الأهداف الاتــصالية والحاجات الاستعماليّة لجماعة الدارسين، وتتكون هذه الأهداف من سلوكيّات الاتصال التي يعتقد الدارس أنّه سوف يحتاجها أو يجد نفسه فيها، وعادة ما يُعبّر الدارس عن حاجته أو غرضه من تعلّم اللغة من تصوّره الإجرائي لهذا الغرض أو الحاجة، وعندما نُقدّم له تعليم اللغة وفق تصوّره الإجرائي فإنّه سيسعى للوصول إلى هذا المستوى الأدائي والإجرائي من تعلّم اللغة[1].

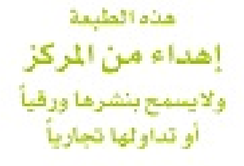
يمكن تحديد حاجات دارسي اللغة العربية غير الناطقين بها بأدوات متعدِّدة للوقوف على أهم هذه الحاجات اللغوية التي إذا لُبّيَت للدارسين؛ مكنتهم من الاتصال الفعال في المواقــف اللغويـــة المختلفة، وجعلت تعلم اللغة له قيمة بارزة لدى الدارسين، ومن تلك الأدوات [2]:

١- الأبحاث والدراسات السابقة.
٢- الدراسة الاستقصائية التتبعية.
٣- التقويم والتغذية الراجعة.
٤- اختبار نهاية المقرر.
٥- دراسة الحالة.
٦- المذكرات الشخصية اليومية للطالب وصحائف الحالة.
٧- وثائق سابقة.
٨- اختبارات اللغة سواء في بلد الطالب أو عند قبوله.
٩- أساليب تقدير الذات.
١٠-الملاحظة داخل الفصل.
١١-المقابلة المقننة، والدراسة المسحية عن الطالب.
١٢- سؤال الخبراء والمختصين في هذا المجال.

ومن الملحوظ أن هذه الأدوات السابقة والإجراءات المرتبطة بها ليست منفصلة عن بعــضها بعضا، وإنما هناك تداخل وتكامل بين هذه الأدوات التي تصب في النهاية في بناء الاستبانة المعنيـــة

(١) محمود كامل الناقة، برامج تعليم العربية للمسلمين الناطقين بلغات أخرى في ضوء دوافعهم: دراسة ميدانيّة، ص٢٥.

(٢) ينظر: محمود الناقة، رشدي طعيمة، تعليم اللغة اتصاليًّا بين المناهج والإستراتيجيات، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إيسيسكو، الرباط، ٢٠٠٢م، ص٢٠-٢١.



بتحديد الحاجات اللغوية لدارسي اللغة العربية غير الناطقين بها في مواقف الاتصال اللغوي، لكنّنا ارتأينا أن يقوم بحثنا هذا على الملاحظة المتكرِّرة والتجريب المُباشر والاحتكاك المستمر مع الاستفادة من الأبحاث والدراسات السابقة في هذا المجال.

ويتضح أن نتائج تحليل الحاجات تتكون – بصورة عامة- من معلومات مأخوذة من مصادر متنوعة، تتكاتف مع بعضها الآخر لإعطاء صورة مكتملة — قدر المستطاع- عن احتياجات الدارسين اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي المختلفة، ومن ثم توفر هذه المصادر مجموعة من المعلومات تساعد الباحثين في الوقوف على ما يأتي(١):

١- المواقف الاتصالية الشائعة التي يحتاج فيها الدارسون إلى استخدام اللغة.
٢- الصعوبات التي تواجه الدارسين عند استخدام اللغة.
٣- مدى تفضيل الدارسين لأنواع مختلفة من المفردات والتراكيب اللغوية.
٤- مدى تكرار الأخطاء التي ترتكب في أنواع مختلفة من المواقف الاتصالية.
٥- مدى تكرار عناصر أو وحدات لغوية في مواقف اتصالية مختلفة.
٦- أشكال الأداء اللغوي التي يعجز الدارسون عن أدائها بشكل جيد.

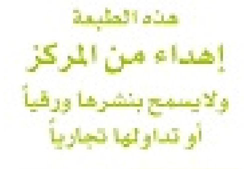
ثانيا: كليات العلوم الإسلاميّة(٢):

وهي إحدى الكليات الحكومية في تركيا تعرف أيضًا باسم كلية أصول الدين أو كلية الإلهيات، مدة الدراسة فيها خمس سنوات، تُدرَّس فيها اللغة العربية مادة أساسية في السنة الأولى التحضيرية.

وقد افتتحت أولى كليات العلوم الإسلاميّة في تركيا في أنقرة عام ١٩٤٩م. وبدءاً من العام الدراسي ١٩٥٩-١٩٦٠م افتُتحَت مجموعة من المعاهد العالية الإسلامية، التي كانت تستقبل الطلبة المتخرجين في ثانويات الأئمة والخطباء (الثانويات الشرعية)، وكانت الدراسة فيها تستمر لأربع سنوات حولت إلى خمس بعد انقلاب ١٩٨١م، على أن تكون السنة الأولى تحضيرية. وكانت سنة

(١) ينظر: هداية هداية، تحليل الحاجات اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، ٢-٣/١١/٢٠٠٩م، ج١، ص٨٥.

(١) ينظر: موقع الخليج أون لاين http://alkhaleejonline.net/articles/ ١٤٣٠١١٥٥٨٩٧٦١٨٤٠٩٠٠

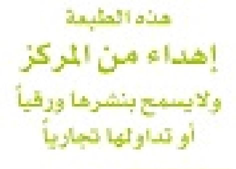


١٩٨٣م مفصلية في تاريخ كليات العلوم الإسلاميّة؛ إذ صدر فيها قرار بتحويل هذه المعاهد إلى كليات تلحق بالجامعات الموجودة في مدنها، وقد كانت السنة التحضيرية مخصصة لتعلم اللغة العربية، ثم ما لبث هذا النظام أن تغير، فألغيت السنة التحضيرية وتوزعت مواد اللغة العربية على السنوات الدراسية الأربع. ثم استقر النظام التعليمي على أن يكون اعتماد السنة التحضيرية وفقًا لرغبة للكلية، وشهد عدد هذه الكليات زيادة مطردة في السنوات الأخيرة؛ فبعدما كان عددها لا يتجاوز كليَّتَيْن حتى أواخر السبعينيات فقد بلغ ١٢ حتى نهاية الثمانينيّات، وفي عام ٢٠٠٩م بلغ عددها ٢٥ كليّة، أما في مطلع العام الدراسي ٢٠١٣-٢٠١٤م فقد ناهز عددها المئة. ورافق ذلك بالطبع زيادة مشابهة في عدد الطلبة؛ فبعد أن كان عدد الطلبة الملتحقين بها سنة ٢٠٠٩م يبلغ ٦٧٣٠، فقد ناهز عددهم في العام الدراسي ٢٠١٣-٢٠١٤م قرابة ١٥١٠٠ طالب وطالبة. وتتألف سنوات الدراسة في أغلب هذه الكليات من خمس سنوات؛ تخصص الأولى لدراسة اللغة العربية فقط، وفي الأربع الباقيات يكون للغة العربية وجودها أيضًا بجانب مواد التخصص. وثمة مجموعة من الكليات تدرس مناهجها كاملة باللغة العربية، وثمة كليات تقيم امتحانات، يسافر الناجحون فيها إلى العالم العربي لقضاء فصل دراسي واحد، أو دراسة العربية في فصل الصيف، في بلدان عربية مختلفة.

وتمثل الحاجات التكاملية حاجات الطلبة الأتراك الذين يدرسون العربيّة للناطقين بغيرها، وتُعرّف الحاجات التكامليّة بأنّها الحاجات التي تعكس مُستوى عاليًا جدًّا من الدافع الشخصي لتحصيل لغة ما تُمثّل قِيمة اتصاليّة، وذلك من أجل تسهيل عمليّة التواصل بهذه الشعوب، وتتصل الحاجات التكامليّة بالرغبة في تعلّم اللغة[1].

وهذا النوع من الحاجات يؤدّي دورًا نشطًا في تعلّم اللغة؛ إذ أجمعت الأبحاث على أنّ الطلبة أصحاب الدوافع التكامليّة يُثبتون نجاحًا واتجاهًا إيجابيًّا نحو اللغة وشعبها أكثر من أي حاجات أخرى. وأشار جاردنر ولامبرت إلى هذا النوع من الحاجات بقولهما: «إنّ الكفاءة في اللغة الأجنبيّة تعتمد على ما هو أكثر من أن تكون للمتعلّم أذن لتحصيل اللغة، إنّ دوافع المتعلّم نحو اللغة والدرجة التي ترجع إليها رغبته في مُشاركة أصحابها سِماتهم وثقافتهم وأنشطتهم، تُحدّد إلى حدّ كبير نسبة النجاح في تعلّم لغة جديدة».

(١) محمود كامل الناقة، برامج تعليم العربية للمسلمين الناطقين بلغات أخرى في ضوء دوافعهم: دراسة ميدانيّة، مكة: حقوق الطبع وإعادته محفوظة لجامعة أم القرى، ص٣٠.



بل إنّ مفتاح النجاح في تعلّم أي لغة جديدة يكمن في اختيار الحاجات التكامليّة تجاه الثقافة الأجنبيّة، تلك التي يُعبّر عنها الدارسون في رغباتهم في مشاركة الجماعة اللغة[(١)].

وتتضمّن الحاجات التكامليّة عددًا متنوّعًا وكبيرًا من الحاجات، منها: الحاجات التعليميّة، والنفسيّة، والاجتماعيّة، واللغويّة، والتربويّة... التي تشمل جميع مكوّنات البيئة الجامعيّة البشريّة، والمكانيّة، والأدوات، التي تنهض بالطلبة لتحقيق المزيد من التقدّم في مجال تعلّم اللغة العربيّة، وسيُركّز هذا البحث على دراسة الحاجات اللغويّة، والحاجات التربويّة التي تمثّل أبرز حاجات الطلبة الأتراك في هذا المجال.

ثالثا: مهارات اللغة:

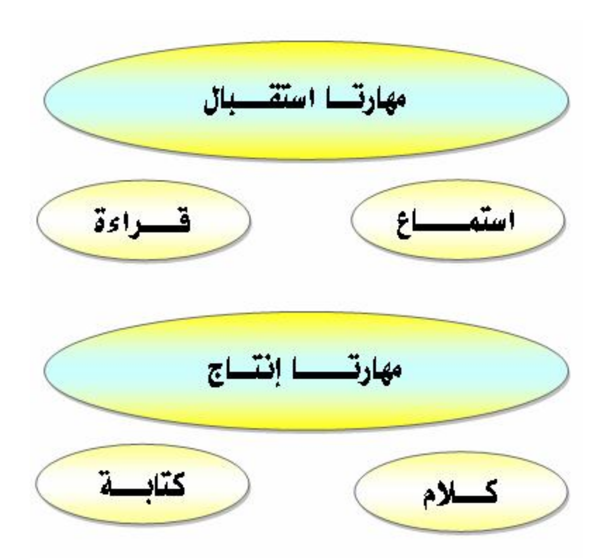
إن تعلُّم اللغة لا تُكتمل إلا بإتقان المهارات اللغوية الأربع (الاستماع والقراءة والتعبير الشفهي والكتابي) وهذه المهارات في تعليم اللغات تمثل الأهداف الأساسية التي يسعى كل معلم لتحقيقها عند المتعلمين، فتعلُّم أي لغة من اللغات سواء كانت اللغة الأم أم لغة أجنبية، إنما هدفه أن يكتسب المتعلم القدرة على سماع اللغة، والتعرف على إطارها الصوتي الخاص بها، ويهدف كذلك إلى الحديث بها بطريقة سليمة تحقق له القدرة على التعبير عن مقاصده، والتواصل مع الآخرين أبناء اللغة خاصة، وكذلك يسعى إلى أن يكون قادرًا على قراءتها وكتابتها.

والوسيلة التي تنقل مهارة المحادثة هي الصوت عبر الاتصال المباشر بين المتكلم والمستمع. أما مهارتا القراءة والكتابة، فوسيلتهما الحرف المكتوب. ويتحقق الاتصال بهاتين المهارتين، دون قيود الزمان والمكان. ومن ناحية أخرى يتلقّى الإنسان المعلومات والخبرات، عبر مهارتي الاستماع والمحادثة، ومن هنا تعدان مهارتي استقبال، ويقوم الإنسان عبر مهارتي المحادثة والكتابة ببث رسالته، بما تحويه من معلومات وخبرات، ولهذا السبب، سمِّيَتا مهارتي إنتاج.

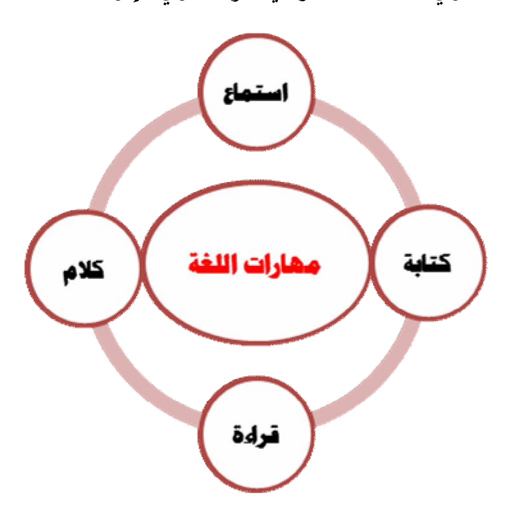
ويلحظ أنّ الإنسان يحتاج إلى رصيد لغوي أكبر، وهو يمارس الاستماع والقراءة، على حين أنّه يحتاج إلى رصيد أقل من اللغة، وهو يمارس المحادثة والكتابة.

---

(١) تمثل الحاجات الدوافع الوسيليّة النوع الثاني من الحاجات، وتُعرّف بأنّها: الرغبة في تحصيل اللغة من أجل أغراض نفعيّة، و"تعلّم اللغة يكون أقل نجاحًا إذا كانت حاجات الدارسين وسيليّة أكثر منها تكامليّة؛ لأنّ القيمة النفعيّة هنا كغاية لتحصيل الكفاية في اللغة الأجنبيّة تتقدّم، ويقلّ البحث عن علاقة نشطة مع المتحدّثين باللغة، وينحصر الأمر في معرفة بعض المعلومات عن ثقافة اللغة. يُنظر: محمود كامل الناقة، برامج تعليم العربية للمسلمين الناطقين بلغات أخرى في ضوء دوافعهم: دراسة ميدانيّة، مكة: حقوق الطبع وإعادته محفوظة لجامعة أم القرى، ص٣٠-٣١.



والترابط متحقق بين المهارات، فبعضها يخدم بعضًا، إذا استخدمت مهارتا الإرسال (المحادثة والكتابة) استخدامًا صحيحًا نمت معهما مهارتا الاستقبال (الاستماع والقراءة)؛ لأن اللغة ممارسة، فإذا لم تتكلم اللغة وتكتب باللغة لا تنمو عندك اللغة؛ ولهذا فإن البيئة الصحيحة لتعلم اللغة تسرّع تعلم اللغة. وكذلك فإن لمهارتي الاستقبال أثرًا في نمو مهارتي الإرسال.



المبحث الثاني
الحاجـات اللغويّـة

عَرَّفَهَا رشدي طعيمة بأنها: «البواعث والدوافع أو العوامل التي تولد عند الدارس إحساسًا داخليًّا، ورغبة في تعلم لغة معينة»(١).

وعرفها ريتشارز بأنها: «ما يعتبره شخص أو مجموعة من الأشخاص ضروريًّا في لحظة أو مكان ما؛ من أجل إدراك وتنظيم تفاعل هذا الفرد أو هذه المجموعة مع المحيط بواسطة اللغة»(٢).

ويمكن تعريفها إجرائيًّا بأنها الاستجابات اللفظية المعلنة (الدرجات) لدى أفراد العينة على أداة الدراسة (استبانة الحاجات اللغوية) التي أعدها الباحث لهذا الغرض، والتي تعبر عن المهارات اللغوية التي يحتاج إليها دارسو العربية من غير الناطقين بها؛ من أجل الاتصال الجيد في المواقف اللغوية المختلفة(٣).

أوّلًا: حاجات الطلبة الأتراك في مهارة الاستماع(٤):

لا يتصور أن يتعلم الطالب لغة أجنبية في برنامج يهتم بالجانب الاتصالي للغة دون التركيز على مهارة الاستماع. ومع ما يحظى به الاستماع في حياة الأفراد من دور مهمّ، إلا أنّ نصيبه في

---

(١) ينظر: رشدي طعيمة، تعليم العربية لأغراض خاصة: مفاهيمه، أسسه، منهجياته، ندوة تعليم العربية لأغراض خاصة، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، السودان، ٢٠٠٣م، ص٦.

(٢) ينظر: وفاء سليم، الحاجات اللغوية والأخطاء الشائعة لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، ١٩٨٩م، ص١٤.

(٣) ينظر: هداية هداية، تحليل الحاجات اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، ٢-٣/١١/٢٠٠٩م، ج١، ص٧٥.

(٤) ينظر: عبد الرحمن الفوزان، مجموعة المحاضرات التي قدّمها على موقع رواق لتدريس مهارات اللغة، على الموقع الإلكتروني https://www.rwaq.org/courses/arabic/sections/1137/lectures/4421

ويعقوب جيولك ومحمود قدوم، تعليم العربية الفصحى للطلبة الأتراك: المهارات اللغوية نموذجًا، الملتقى الدولي الأول: تعليمية اللغة العربية الفصحى في المؤسسات التعليمية: الواقع واستشراف المستقبل، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، ٧-٨/١٢/ ٢٠١٥م.

برامج تعليم اللغة العربية قليل؛ فكثير من المدارس العربية، وكثير من معلمي العربية لغير أهلها يهملون هذه المهارة؛ لذلك فالوقت الطويل الذي يمضيه الطلبة في تعلم العربية لا يجعل منهم مستمعين جيدين، ولا متكلمين جيدين؛ فالجانب الاتصالي في اللغة عندهم فيه نقص كبير.

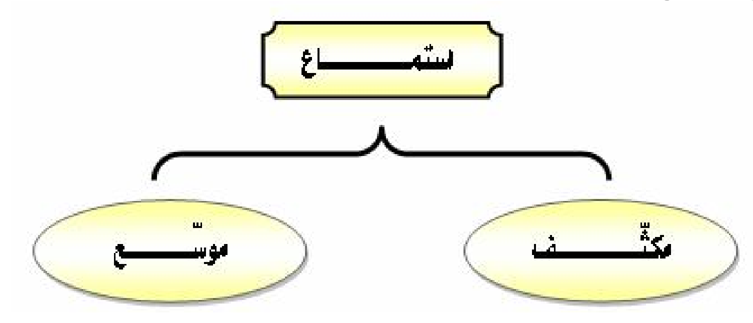
ويُقترح لنجاح درس الاستماع أن:

- يُهيَّأ الطلبة لدرس الاستماع، ويوضح لهم طبيعة ما سيستمعون إليه والهدف منه.
- تعرض المادة بأسلوب يتلاءم مع الهدف المطلوب؛ كالبطء في قراءة المادة المسموعة، إذا كان الهدف تنمية مهارات معقدة.
- يناقش الطلبة فيما استمعوا إليه بطرح أسئلة محددة، ترتبط بالهدف الموضوع. وتقوّم أداءهم للوقوف على مدى تقدمهم.

وفي المستويات الأولى- وخاصة في الأسابيع الأولى من دروس الاستماع- لا يستطيع الطلبة القراءة ولا الكتابة. ومن ثم ينبغي أن نوفر لهم مواد يسيرة يستطيعون من خلالِها التدرب على الاستماع.

ويمكن استخدام الصور والرسوم والخرائط وغيرها، وما عليك إلا أن تعرض صورًا أمام الطلبة، ثم تلقي عليهم أسئلة تدور حولَها، ويمكن في هذه الحالة – لقلة ما لديهم من مفردات- أن تقبل منهم الإجابة بالإشارة، أو بالإيماء.

أنواع فهم المسموع تعليميًّا:



١ – فهم المسموع المكثف:

الهدف من الاستماع المكثف، تدريب الطالب على الاستماع إلى بعض عناصر اللغة، بوصفه

جزءًا من برنامج تعليم اللغة العربية، كما يهدف الاستماع المكثف إلى تنمية القدرة على استيعاب محتوى النص المسموع بصورة مباشرة. وهذا النوع من الاستماع المكثف، لا بد أن يجري تحت إشراف المعلم مباشرة، وهو في ذلك مخالف للاستماع الموسع. ومن أبرز سمات فهم المسموع المكثف:

- يسمعه الطلبة في الصف.
- يناقش محتواه داخل الصف.
- عادة لا تكون نصوصه طويلة.
- هناك تحكم دقيق بما يحويه من مفردات وتراكيب.
- مواده ونصوصه مصطنعة غالبًا لتناسب المستوى.
- يفترض في السامع أن يفهم النص فهما دقيقًا.
- نصوصه تكون متدرجة بدءًا من تمييز الأصوات وانتهاء بفهم النصوص الطويلة نسبيًّا.

والأصل في نصوص فهم المسموع المكثف أن:

- تكون النصوص تناسب المستوى لغة وحجمًا.
- لا تكون النصوص مما يعرفه الطالب تمامًا.
- تكون قراءة النصوص مناسبة للمستوى سرعة ووضوحًا.
- ألا تحتوي كثرة تفصيلات في الأرقام أو التواريخ أو الأسماء، وهو ما يتطلب ملكة حفظ قوية؛ فدروس الاستماع تقيس فهم المسموع لا قدرة السامع على حفظ التفصيلات.

٢ – فهم المسموع الموسع:

ويهدف الاستماع الموسع إلى الاستماع إلى نصوص جديدة غالب خارج الصف، وقد لا تكون في حدود المستوى، وقد يكون بإعادة الاستماع إلى مواد سبق أن عرضت على الطلبة، ولكن تعرض الآن في صورة جديدة أو موقف جديد. كما أنه يتناول مفردات أو تراكيب لا يزال الطالب غير قادر على استيعابها أو لم يألفها بعد. ومن أبرز سمات فهم المسموع الموسّع:

- يسمعه الطالب عادة خارج الصف بتوجيه من المعلم.
- يتم مناقشة أهم أفكاره داخل الصف.
- لا يلزم فهم جميع مفرداته وتراكيبه، ويكتفى بالفهم العام لَه.

- نصوصه طويلة غالبًا.
- لا يتحكّم المعلم عادة بهذه النصوص.
- مواده ونصوصه أصلية، أو أصلية معدلة غالبًا.

والاستماع الموسع نوعان:

- نوع يحدده المعلم، ويستمع إليه جميع الطلبة غالبًا خارج الصف، مثل: أن يطلب من الطلبة الاستماع إلى خطبة الجمعة القادمة، إذا كانوا يصلون في مسجد واحد، أو يطلب منهم الاستماع إلى برنامج إذاعي أو تلفازي معيّن في وقت محدد، أو يطلب منهم الاستماع إلى محاضرة يومية أو أسبوعية في مكان محدد... وهكذا.
- ونوع حر يستمع كل طالب إلى ما يشاء من المواد المسموعة. وفي هذا يترك للطالب اختيار ما يستمع إليه، والوقت الذي يختاره.

وفي النوع الأول يعد المعلم أسئلة استيعابية على النص المسموع المحدد، ولا تكون تفصيلية، بل حول الأفكار العامة والرئيسة. ويمكن أن يطلب المعلم من كل طالب تلخيص ما فهمه من النص شفهيًّا أو كتابيًّا.

أما في النوع الثاني الحر، فإن المعلم لا يعلم المادة المسموعة من كل طالب، وفي هذه الحال لا يستطيع وضع أسئلة استيعابية خاصة بالنص، ولكن يستطيع وضع أسئلة حول الأفكار الرئيسة لأي نص، وقد يكتفي بأن يتحدث كل طالب عما فهمه من النص الذي استمع إليه. ومن الأمثلة عليه:

- الاستماع إلى جزء من خطبة أو محاضرة.
- الاستماع إلى خبر سياسي أو غيره من نشرة الأخبار.
- الاستماع إلى برنامج في المذياع أو التلفاز.
- الاستماع إلى تسجيل آلي من الهاتف يبين مثلًا:
  - الأوراق المطلوبة للتقديم على تأشيرة.
  - خدمات الاتصالات (إذا كنت تريد كذا اضغط كذا).

ولأن فهم النص المسموع يعد أصعب من فهم النص المقروء (المكتوب)؛ لذا لا يتوقع من الطلبة الإجابة عن الأسئلة إجابة كاملة؛ فقد يتردد بعضهم، أو يطلب بعضهم التكرار؛ لذا يمكنك أن تزودهم ببعض التعليمات، أو الإشارات التي تيسر لهم الإجابة، ولكن لا تعطهم الإجابة كاملة، ولا تكرر لهم الجمل، أو العبارات، أو الحوارات، إلا إذا ما اتضح لك أنهم عاجزون تمامًا عن

الإجابة الصحيحة.

والمعلم الناجح يضع في حسبانه تمكين طلبته من التفكير باللغة العربية، دون اللجوء إلى الترجمة إلى اللغة الأم أولا. وهذا يعني ضرورة تنمية مهارة سرعة استيعاب الطلبة لما يسمعونه، دون تكرار؛ لذا فإن عامل السرعة في طرح السؤال، وتلقي الإجابة بالسرعة المطلوبة، يفرق بين أولئك الطلبة الذين بدؤوا يألفون التفكير باللغة العربية، وغيرهم من الذين يلجؤون أولًا إلى التفكير باللغة الأم، ومن ثم ينتقلون إلى اللغة العربية. ومن هنا على المعلّم قياس سرعة الفهم وسهولته لدى طلبته، عن طريق طرح أسئلة عليهم، وتلقي إجاباتِهم، بسرعة توقِّت لَها.

مجالات مهارة الاستماع:

١- نقل المتعلم من المحيط الصوتي القديم إلى المحيط الصوتي الجديد، فيميّز أصوات اللغة العربية عن أصوات اللغات الأجنبية التي يستمع إليها.

٢- التعرف على الأصوات والتمييز بينها، مع التركيز على الأصوات المتشابهة نطقًا وخاصة مجموعات الأصوات التالية:/ث س ص/،/ح خ هـ/،/د ض ط/،/ذ ز ظ/،/ع أ/،/ق ك.

٣- التعرف على التشديد والتنوين وتمييزهما صوتيًّا.

٤- إدراك المعنى العام للكلام، ويتم ذلك عن طريق تقديم مجموعة من الكلمات أو العبارات البسيطة يستطيع المتكلم نطقها بسهولة.

٥- إدراك بعض التغيرات في المعنى الناتجة عن تغير في بنية الكلمة (كتغير الصوت، أو إضافة حرف) وذلك للفت الأنظار إلى وظيفة الأصوات، وأثرها في المعنى، والتعرف شيئًا فشيئًا على بنية اللغة.

٦- فهم العبارات الأساسية المتعلقة بتبادل التحية نحو: السلام عليكم/ وعليكم السلام، مرحبا/ أهلا وسهلا، صباح الخير/ صباح النور، مساء الخير/ مساء النور، إلى اللقاء/ مع السلامة/ في أمان الله...

٧- فهم عبارات اللباقة الأساسية نحو: من فضلكَ/ من فضلكِ، شكرًا، عفوًا، آسف/آسفة...

٨- يميّز بين العبارات الأساسية التي تدل على الزمن نحو: أمسِ، اليوم، الآن، غدًا، صباحًا، ظهرًا، مساءً، ليلًا، نهارًا...

٩- يميّز أدوات الاستفهام عن غيرها.

١٠- يميّز الكلمات والأسماء والأماكن الدولية التي ترد في حديث بطيء السرعة نحو: أنا من

فرنسا، هو من برلين، محمد من تونس، جورج من نيويورك، إزابيلا من إيطاليا...

١١- يميّز بين الأعداد. ومن ذلك الأعداد من ٠ إلى ٣٠ في سياقات تتعلق بالعمر والمقدار وأرقام الهاتف وغيرها من السياقات المناسبة.

١٢- يفهم العبارات الخاصة بالوقت نحو: (الساعة الواحدة، الساعة الثانية...)، "والنصف"، "والربع"، "والثلث"، "إلا ربع"، "إلا ثلث".

١٣- يفهم العبارات الخاصة بأيام الأسبوع والأشهر.

١٤- يفهم المحادثات اليومية البسيطة التي يسمعها. نحو: تبادل التحية، والوداع، والتعارف، والتعبير عن الشكر، والتهنئة، والاستئذان، واستخدام وسائل النقل العامة، والتسوق، وحياة الطالب الدراسية، والمكان الذي يعيش فيه، وغيرها من الموضوعات اليومية.

ثانيا: حاجات الطلبة الأتراك في مهارة المُحادثة(١):

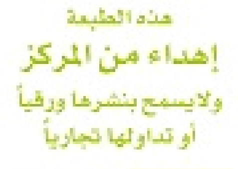
تؤدي مهارة المحادثة دورًا مهمًّا في المجتمع. ولا شك أن التحدث من أهم ألوان النشاط

(١) ينظر: عبدالرحمن الفوزان، مجموعة المحاضرات التي قدّمها على موقع رواق لتدريس مهارات اللغة، على الموقع الإلكتروني:/https://www.rwaq.org/courses/arabic/sections/1151/lectures4475

ويعقوب جيولك ومحمود قدوم، تعليم العربية الفصحى للطلبة الأتراك: المهارات اللغوية نموذجًا، الملتقى الدولي الأول: تعليمية اللغة العربية الفصحى في المؤسسات التعليمية: الواقع واستشراف المستقبل، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، ٧-١٢/٨/ ٢٠١٥م.

لو تتبعنا المصطلحات التي تطلق على هذه المهارة بالذات، لوجدنا أنها تتراوح بين: المحادثة، التحدث، الكلام، التكلم، التعبير الشفوي. ولو توقفنا على دلالتها في المعاجم العربية من لسان العرب وغيرها سوف نخرجُ بأنّ المعاجم اللغوية لم تضع حدودًا فاصلة بين هذه المصطلحات الشائعة في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها، سوى ما قد نستطيع استخلاصه وفقًا للرؤى اللسانية الحديثة. وهو ما فتح المجال واسعًا لاجتهادات الاستخدام. وفيما نراه من خلال فهمنا اللغوي وواقع استخدامنا التعليمي، يمكن أن نلحظ أنّ تدريس الأصوات يقع خارج نطاق المحادثة وفق مفهومها الدلالي، حيث هي اللبنة الأولى في صرحها. أما مصطلحا الكلام والحديث فهما يأتيان لأغراض تواصلية تمكن الدارس من الاندماج في المجتمع وتساعده على تلبية حاجاته وأهدافه وغاياته، ولكنها لا تخرج عن المفهوم الوظيفي للغة. أما المحادثة والتحدّث فهمًا ما يمكن أن نعدّها القدرة على التعبير الحر دون حاجة إلى أن يكون لدى الدارس فكرة عن طبيعة الحوار أو الحديث أو المناقشة، فضلًا عن قدرته فيها على المبادأة في التحدّث والمناقشة. في حين يجمع مصطلح التعبير بينَ الحديث والكلام من جهة والتحدّث والمحادثة من جهة أخرى، فإذا أردنا التعميم في القدرة على الأداء اللغوي استخدمنا هذا المصطلح وكثيرًا ما يميل الدارسون والمشتغلون بعلم تعليم العربيّة إليه على هذا الأساس.

فهو يمثل المرحلة الوظيفية التواصلية والوظيفية والمرحلة الإبداعية. يُنظر: عوني الفاعوري، خالد أبو عمشة، تعليم العربيّة للناطقين بغيرها مُشكلات وحلول الجامعة الأردنية نموذجًا، مجلة دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٢٠٠٥م، المجلّد ٣٢، العدد ٣.



اللغوي للصغير والكبير؛ فالناس يستخدمون المحادثة أكثر من الكتابة، أي إنهم يتكلمون أكثر مما يكتبون[1]. والمحادثة لغة منطوقة للتعبير عن أفكار ذهنية. واللغة في الأساس هي الكلام، أما الكتابة فهي محاولة لتمثيل الكلام، لذلك ينبغي أن نجعل من تعليم الكلام/ المحادثة أحد أهم الأهداف في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، إذ تعد المحادثة من المهارات الأساسية، التي يسعى الطالب إلى إتقانها في اللغات الأجنبية. ولقد اشتدت الحاجة إلى هذه المهارة في المدة الأخيرة، عندما زادت أهمية الاتصال الشفهي بين الناس. ومن الضرورة بمكان عند تعليم اللغة العربية الاهتمام بالجانب الشفهي، وهذا هو الاتجاه الذي نرجو أن يسلكه معلّم اللغة العربية، وأن يجعل همه الأول تمكين الطلبة من الحديث بالعربية؛ لأن العربية لغة اتصال، يفهمها ملايين الناس في العالم.

ولأن اللغة هي الكلام، فإنه يأخذ نصيبًا وافرًا في برامج تعليم اللغة للناطقين بغيرها، ولا سيما أن الهدف الاتصالي هو الهدف الأقوى عند أغلب متعلمي اللغات. وإذا لم يكن المتعلم قادرًا على المحادثة، وتوظيف ما تعلمه في بقية المهارات في حديثه، فلا تثبت معلوماته ومهاراته التي تعلمها من جهة، ولا يشعر بثمن ما تعلمه في المجتمع من جهة أخرى. والتحدث هو الوسيلة المقابلة للاجتماع، فالإنسان يمضي نصف الوقت في الاستماع، وأقل من ذلك في الكلام[2].

ومع هذه الأهمية لهذه المهارة، نجد كثيرًا من البرامج التقليدية في تعليم اللغة العربية لغير أهلها تغفل هذا الجانب فلا تعطيه حقه؛ بل قد يتم تجاهله تمامًا. وإنه لمن المؤسف أن نجد هذا الاتجاه الخاطئ تقع فيه مراكز تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بِها بدرجة قد لا نجدها في كثير من برامج تعليم اللغات الأخرى؛ إذ يتمكن كثير من الطلبة من قواعد العربية لدرجة كبيرة، وبالمقابل لا يستطيع هؤلاء أن يتحدثوا بالعربية أو يصفوا منظرًا وصفًا قصيرًا؛ وهذا أثر من آثار التعليم بطريقة القواعد والترجمة.

ولذا ندعو إلى تصحيح المسار والاهتمام بمهارة المحادثة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بِها؛ حتى يتهيّأ للغة العربية من الظروف ما تهيّأ لغيرها، فيكون تعليمها وفق الأصول الصحيحة في تعليم

---

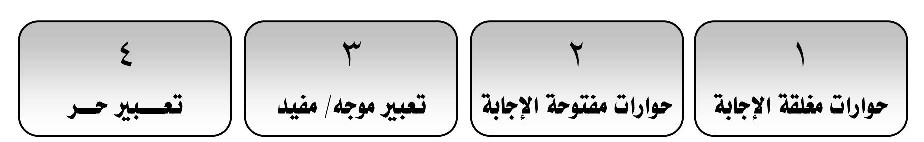
(١) عبدالسيد، تعليم اللغة العربية الرسالة العلمية، القاهرة: دار الفكر، ٢٠٠٣م، ص ١٠.

(٢) عبدالرحمن بن إبراهيم الفوزان، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية ١٤٣٢هـ ٢٠١١م. ص ١٨٦.

اللغات، ولا سيما أن غالبية الطلبة الأتراك اختاروا دراسة العربية لأهداف دينية، وهم شغوفون بِها، وينتظرون اليوم الذي يستطيعون فيه الكلام مع العربي بلغة القرآن.

على المعلّم أن يشجّع الطلبة على المحادثة، عن طريق منحهم اهتمامًا كبيرًا عندما يتحدثون، وأن يشعرهم بالاطمئنان، والثقة في أنفسهم، وألا يسخر من الطالب إذا أخطأ، وألا يسمح لزملائه بالسخرية منه. وعليه أن يثني على الطالب، كلما كان أداؤه طيبًا، وأن يكثر من الابتسام، ويصغي بعناية لما يقوله. إنّ المطلوب جعل الجو دافئًا في درس المحادثة، وتوجيه الطلبة إلى استخدام أسلوب مهذب عندما يخاطب بعضهم بعضًا.

مراحل التدريب على الكلام



يمرّ التدريب على مهارة المحادثة بمراحل متعددة، لكل مرحلة مستوى يناسبها، تعرض المهارة بأساليب متعددة كل منها يناسب مرحلة تعليمية معينة.

المرحلة الأولى: حوارات مغلقة الإجابة.

مرحلة مبتدئة من مراحل التدريب على المحادثة يغلب عليها طابع ترديد القوالب مع تغيير بعض الكلمات، في التعارف مثلا: السلام عليكم/ وعليكم السلام، مرحبًا/ أهلًا وسهلًا، صباح الخير/ صباح النور، مساء الخير/ مساء النور، إلى اللقاء/ مع السلامة/ في أمان الله/ ما اسمك؟ من أين مدينة أنت؟.. إلخ.

المرحلة الثانية: حوارات مفتوحة الإجابة.

وهي مرحلة تختلف عن المرحلة الأولى بزيادة المتطلبات الفكرية واللغوية للحوار.

مثل: حوارات مبسطة: كيف تأتي إلى المدرسة؟ ماذا اشتريت من السوق؟ ماذا تأكل في الغداء؟ إلخ.

المرحلة الثالثة: **التعبير الموجّه أو المقيّد، التعبير عن أفكار قصيرة.**

هنا يطلب من الطالب التعبير عن فكرة متكاملة، ولكن بتقديم بعض المساعدة على مستوى الأفكار أو اللغة أو كليهما. مثل: (عرض صورة لوصفها، أو عرض سلسلة من الصور لتكوين قصة، أو وصف تفصيلي لمحتويات صور متفرقة، أو التلخيص).

المرحلة الرابعة: **التعبير الحرّ، التعبير عن أفكار عميقة.**

وهي مرحلة تناسب المستويات المتقدمة من تعلّم اللغة، يقوم فيها الطالب بتقديم موضوعات متكاملة اعتمادًا على قدراته الشخصية في التنظيم اللغوي والفكري.

مثال ذلك: وصف الجو في بلده، أو الحديث عن بلده أو جامعته، وقد تكون أعمق بالمقارنة بين شيئين والوصول إلى أفضلية أحدهما على الآخر، أو أعمق بالمحاورة والمناظرة، أو إلقاء محاضرة أو خطبة.

مشكلات الطلبة الأتراك في مهارة المحادثة:

- تهيب الطلبة من المحادثة.
- قد لا يجدون ما يقولونه فالموقف ينسيهم ما يقولونه.
- ضعف المشاركة في الحديث أو الخدمات.
- استخدام اللغة التركية في التدريس.

إن أفضل طريقة لتعليم الطلبة المحادثة، هي أن نعرِّضهم لمواقف تدفعهم للتحدث باللغة. ليتعلم الطالب الكلام عليه أن يتكلم. ونود أن ننبه هنا إلى أنّ الطالب لا يتعلم الكلام إذا ظل المدرس هو الذي يتكلم طول الوقت، والطالب يستمع؛ والمدرس الماهر يكون قليل الكلام، أقرب إلى الصمت عند تعليم هذه المهارة، إلا عند عرض النماذج، وتحفيز الطلبة على الكلام، وتوجيه الأنشطة.

توجيهات المحادثة[1]:

١- ينبغي أن يتحدث الطالب أكثر من المعلم؛ لأن مادة المحادثة موجهة إليه.

٢- دور المعلم دور توجيه وإثارة للقضايا وتوسيعها وتنسيقها.

---

(١) ينظر: عوني الفاعوري، خالد أبو عمشة، تعليم العربيّة للناطقين بغيرها مُشكلات وحلول الجامعة الأردنية نموذجــا"، مجلة دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٢٠٠٥م، المجلّد ٣٢، العدد ٣. وتعد هذه التوجيهات لازمة في كلّ المهارات اللغويّة.

٣- يأخذ الطالب وقتًا مناسبًا في الحديث دون مقاطعة حتى إن وقع في خطأ، حيث يقوم المدرس بتسجيل الملحوظات وبعد انتهائه يناقشها معه.

٤- يقوم المدرس على كتابة المفردات الجديدة التي أفرزتها المحادثة على السبورة، وكذلك التراكيب اللغوية الجديدة.

٥- يراقب مدى إفادة الطلاب من هذه الملحوظات المدونة على السبورة في أثناء متابعة المحادثة، فإذا استخدمها الطلاب وأحسنوا استعمالها فتكون الفائدة قد تحققت.

٦- لا يشترط في الطالب أن يكون في وضع معين في أثناء الحديث كالوقوف أو الخروج إلى السبورة، بل يتحدث كما هو جالسٌ دون تغيير، وهذا يعطيه الحرية والحركة في التعبير.

٧- من علامات إصغاء المدرس في أثناء حديث الطالب وقوف المدرس لا جلوسه على الكرسي؛ إذ يوفر بهذا الوقوف حيوية للحوار، ويغرس انطباعًا لدى الطلبة بمدى اهتمام المدرس لما يقال، ولأنّ الجلوس يميت الحوار.

٨- ضرورة وجود أعداد قليلة من الطلبة في الصف الواحد؛ وذلك تجاوبًا مع الأفكار التي تدعو إلى تشجيع الطلبة على المناقشة والمحادثة والمحاورة من خلال إعطائهم فرصًا كافية للتعبير عن أنفسهم وما يجول في خاطرهم، واستخدام العربيّة داخل الصف بطريقة أكثر تواصليّة مع المدرس وزملائه.

مجالات المحادثة:

١- أن ينطق الطالب أصوات اللغة العربية، وأن يؤدي أنواع النبر والتنغيم المختلفة، وذلك بطريقة مقبولة من أبناء العربية.

٢- يميّز نطق الأصوات المتجاورة والمتشابهة.

٣- يميّز الفرق في النطق بين الحركات القصيرة والحركات الطويلة.

إنّ عمليّة النطق يجب أن يُهتم بها منذ التحاق الطلبة ببرامج تعليم العربيّة للناطقين بغيرها؛ بحيث يُركز على كيفية نطق الأصوات العربيّة الصحيح؛ لأنّ الدارسين قد تعوّدوا على لفظ الكلمات بنطق معيّن، فإذا اعتادوا النطق الخاطئ فإنّ عمليّة معالجته فيما بعد تصبح صعبة أكثر؛ لأنّ الطالب قد اعتاد ذلك النطق غير السليم[1].

---

(١) ينظر: محمود الناقة، أساسيات تعليم العربية لغير العرب، معهد الخرطوم الدولي لتعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، السودان، ١٩٧٨م، ص١٥٩.

٤- يعبر عن عن نفسه بجُمل بسيطة. مستخدمًا النظام الصحيح لتركيب الكلمة في العربية خاصة في لغة الكلام الفصحى. نحو: اسمي زينب، أنا مغربية، أنا من الرباط، أنا طالبة في جامعة...

٥- يستخدم بعض الخصائص اللغويّة في التعبير الشفهي مثل التذكير والتأنيث، وتمييز العدد، والحال، ونظام الفعل، وأزمنته، وغير ذلك ممّا يلزم المتكلم بالعربيّة.

٦- يكتسب ثروة لفظيّة كلاميّة مناسبة لعمره، ولمستوى نضجه، وقدراته، وأن يستخدم هذه الثروة في إتمام عملية اتصال عصريّة.

٧- يعبّر عن نفسه تعبيرًا واضحًا ومفهوما في مواقف الحديث البسيطة.

٨- يستخدم الأعداد في أثناء المحادثة. نحو الأعداد من ٠ إلى ٣٠ في سياقات تتعلق بالعمر والمقدار وأرقام الهاتف وغيرها من السياقات المناسبة.

٩- يستخدم العبارات التي تدل على الوقت نحو الساعات التامة (الساعة الواحدة، الساعة الثانية...)، "والنصف"، "والربع"، "والثلث"، "إلا ربعًا"، "إلا ثلثًا".

١٠- يستخدم عبارات خاصة بأيام الأسبوع والأشهر.

١١- يطلب ما يريده أو ما يحتاج إليه ويفهم ما يُطلب منه. نحو: أريد/ لا أريد (أنا، أنتَ، أنتِ، هو، هي، نحن).

١٢- يسأل أسئلة بسيطة فيما يتعلق بموضوعات معروفة نحو: الاستفسار عن ثمن الشيء، وعن الوقت والمسافة من نقطة معينة إلى نقطة أخرى.

١٣- يجيب عن أسئلة بسيطة موجهة إليه. ومن ذلك: أسئلة عن نفسه وأسرته والبيئة المحيطة به.

١٤- يسأل أسئلة بسيطة للحصول على معلومات عن أشخاص آخرين. ومن ذلك: أين تسكن؟ مع من تسكن؟ ماذا تملك؟ هل لك سيارة؟

١٥- يتحدّث بشكل يتناسب مع الأوضاع التي تتطلبها العلاقات اليومية. ومن ذلك: تبادل التحيات، الخطاب، الرجاء، تقديم الشكر، قبول المعذرة، السؤال عن الحال والصحة...

١٦- يستخدم عبارات اللباقة في أثناء التواصل. ومن ذلك: طلب المعذرة، قبول طلب المعذرة، اقتراح أمر ما بلباقة، رفض طلب بلباقة...

١٧- يستخدم عبارات تدل على الزمن في أثناء التواصل. ومن ذلك: الظروف الزمانية صباحا،

ظهرًا، مساءً، ليلًا، بعد الظهر...

١٨- يستفسر عما يريد معرفته. نحو: كيف أذهب إلى مكتب البريد؟، كرّر/كرّري من فضلكَ/فضلك، ما معنى هذه الكلمة؟

١٩- يُجري اتصالًا هاتفيًّا على مستوى بسيط.

٢٠- يستخدم الألفاظ اليومية للباقة والنداء في أثناء التواصل.

وبالرغم من عدم توافر البيئة العربية للطلبة الأتراك إلا أنّه يمكن تجاوز هذا التحدي بالبدائل الآتية:

أ- جعل المحادثة مهارة أساسية داخل الصف باستخدام الحوار والمناقشة والتخلي عن أسلوب المحاضرة؛ فالحوار والمناقشة يعززان ثقة الطالب بنفسه.

ب- تكثيف فرص اللقاء مع المعلمين والزملاء الذين يتقنون العربية.

ج- إقامة العروض الأدبية والمسرحية والمسابقات الثقافية باللغة العربية على مدار العام، وقد طبقنا ذلك خلال العام المنصرم في كلية الإسلاميّة بجامعة بارطن، تحت رعاية السيد الفاضل عميد الكلية، ولاقت نجاحًا طيبًا واستجابة لافتة من الطلبة والحضور.

د- إحالة الطلبة إلى الحصيلة اللغوية المشتركة بين اللغتين العربيّة والتركيّة؛ حيث يحظى تأثير اللغة العربيّة في اللغة التركيّة بمكانة متميّزة في التداخلات اللغويّة[1]، ويرى الدارسون وفرة الألفاظ العربيّة التي دخلت اللغة التركيّة، ويقدّرون نسبة هذه الألفاظ وفق مقاييس مختلفة لتتراوح نسبة تأثير اللغة العربية في التركيّة عندهم بين ٤٠% و٦٠%[2].

---

(١) من الجدير بالذكر أنّ اللغات الشرقيّة الثلاث: العربيّة والفارسيّة والتركيّة قد مزج بينها في كثير من خواصّها تجاور شعوبها، ثمّ اختلاطها التاريخي عن طريق التجارة والفتوح العربيّة وخضوع الفرس ثم الأتراك للحكم العربي طويلًا، وكان لانتشار الإسلام بينهم أثر روحي وثقافي اضطرهم إلى ترسّم الأفكار العربيّة والثقافة الإسلاميّة... ثم ما نشأ عن ذلك من تزاوج ثقافاتها وتواصل حضاراتها طوال أعصُر مديدة، ذلك على رغم تباين فصائل هذه اللغات؛ إذ إنّها تنتمي إلى الساميّة والهنديّة والأورال التائية على التوالي. ولا جرم أنّ اشتراك هاتيك اللغات الثلاث في كتابة حروفها بخط واحد وهو الخط العربي بصوره المختلفة، كان له فضل تيسير السبيل إلى تزاوجها وتفاعلها. ينظر: أحمد فؤاد متولّي، تأثير اللغة العربيّة في اللغة التركيّة، مجلّة الفيصل، عدد ١٤٠، ص١٠-١١.

(٢) ينظر: يعقوب جيولك، محمود قدوم، الحصيلة اللغويّة المشتركة بين العربيّة والتركيّة وتأثيرها في تعليم العربيّة للطلبة الأتراك، أعمال مؤتمر النقد الدولي الخامس عشر، التراث اللغوي والأدبي والنقدي العربي في الآداب العالميّة الذي نظمته جامعة اليرموك الأردنية في تاريخ ٢٨-٣٠ يوليو ٢٠١٥، ونشرت دار جرير الأردنيّة أعمال المؤتمر في مجلّدين كبيرَين.

هـ- تحديد يوم أو يومين من أيام الأسبوع- إن أمكن- للتحدث بالعربية خارج الصفوف وداخل أروقة الكلية.

و- إدخال محطات التلفاز الناطقة بالعربية الفصحى إلى حجرة استراحة الطلبة المركزية أو المكتبة لتتعود آذانهم على سماع العربية والشعور بالألفة تجاهها.

ز- تسيير رحلات صيفية للطلبة تحت إشراف الكلية إلى الجامعات العربية المميّزة.

ح- إتاحة برامج عربية ميسرة من دروس ومحاضرات ونقاشات لا صفية تمارس فيها العربية والدارسون يشاركون على قدر استطاعتهم.

ط- عقد منتدى يومي/ أسبوعي/... للمناقشة والمشاركة، ويحضره المهتمون بالعربية وطلبتها.

ي- توزيع الطلبة إلى مجموعات صغيرة من اثنين أو أكثر ويتعاهد الملتقون على الحديث بالعربية خلال هذه المدة، ويحدد لذلك وقت يومي ولو كان قصيرًا.

ك- وضع مكتبة سمعية/ سمعية بصرية تشتمل على برامج وخطب وتمثيليات... بالفصحى، ليستفيد منها من يجد فراغًا، وليحيل المعلم إليها أحيانًا، يجلس بعدها الطلبة لمناقشة ما استمعوا إليه أو ما شاهدوه.

ل- الاستماع إلى الإذاعات العربية، ومشاهدة القنوات العربية، وعقد لقاء لمناقشة ما استمعوا إليه أو ما شاهدوه.

م- ارتجال كلمة بعد كل صلاة/ أو في الفسح/ أو في الصباح، وهذه الطريقة مجربة في بعض المعاهد، وثبتت فاعليتها وفائدتها.

ثالثًا: **حاجات الطلبة الأتراك في مهارة القراءة**[١]:

القراءة هي تحويل النظام اللغوي من الرموز المرئية (الحروف) إلى مدلولاتها. وهذا يعني أن مفهوم القراءة ليس إجادة نطق الحروف؛ وإلا لأصبح معظم العرب يجيدون اللغة الفارسية والأردية

(١) ينظر: عبدالرحمن الفوزان، مجموعة المحاضرات التي قدّمها على موقع رواق لتدريس مهارات اللغة، على الموقع الإلكتروني: https://www.rwaq.org/courses/arabic/sections/1172/lectures/4534
ويعقوب جيولك ومحمود قدوم، تعليم العربية الفصحى للطلبة الأتراك: المهارات اللغوية نموذجًا، الملتقى الدولي الأول: تعليمية اللغة العربية الفصحى في المؤسسات التعليمية: الواقع واستشراف المستقبل، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، ٧-٨/١٢/ ٢٠١٥م.

لأنهم يستطيعون قراءة حروفها.

وتعد القراءة مصدرًا أساسًا لتعلم اللغة العربية للطالب خارج الصف، وهي مهارة تحتاج إلى تدريبات خاصة ومتنوعة. وينبغي أن تقدّم القراءة للطالب المبتدئ – الذي لم يسبق له تعلم اللغة العربية من قبل– بالتدرج، انطلاقًا من مستوى الحرف، فالكلمة، فالجملة البسيطة (مبتدأ وخبر/ فعل وفاعل غالبا) ثم الجملة المركبة ثم قراءة الفقرة، ثم قراءة النصوص الطويلة.

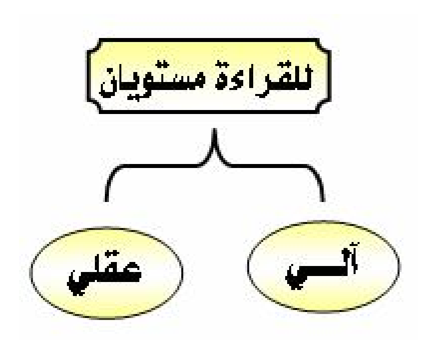
الهدف الأساس من القراءة هو فهم المقروء، ولتحقيق هذا الهدف لا بد من أن تكون القراءة سرية، فإذا وجد وقت بعد فهم المقروء، نحول القراءة إلى جهرية؛ لنحقق الهدف الثاني، وهو صحة القراءة.

وتعليم القراءة يشمل معرفة الحروف ورموزها، ونطقها نطقًا صحيحًا في قراءة جهرية، واستيعاب ما يقرأ وفهمه. ولكن الطرق التقليدية تغفل عادة هدف القراءة الأهمّ، وثمرتها، ألا وهو استيعاب المقروء وفهمه، إلى جانب الإلمام بإستراتيجيات القراءة وأنواعها؛ من صامتة ومسحية وخاطفة وفاحصة وأساليب كلّ منها، ومن ثم تحولت القراءة في الطرق التقليدية إلى درس في الأصوات وصحة النطق والإعراب، وبسبب هذا التركيز يغفل القارئ عن فهم ما يقرأ واستيعابه؛ لأن ذهنه منصرف إلى الصحة اللغوية، من نطق وإعراب. ويبدو أنّ القائمين على أمر تعليم العربية من غير المتخصصين بعلم اللغة التطبيقي، لا يعرفون أنّ للقراءة أهدافًا عامّة وأخرى خاصّة، وأنّ القراءة للمتعة تختلف عن القراءة للدراسة والعمل، ولكلّ منها أساليبه.

وتعد القراءة من المصادر الأساسية لتعلم اللغة العربية للطالب داخل الصف وخارجه، ويذهب كثير من الباحثين إلى أن أول ما يواجه المتعلم للغة العربية هو تشابه الحروف: حيث يجد المتعلم حروفًا متشابهة في الكتابة، ومعيار الفرق بينها هو النطق، واختلاف النقط. ومثال ذلك: ب ت ث، ج خ ح، غ ع...

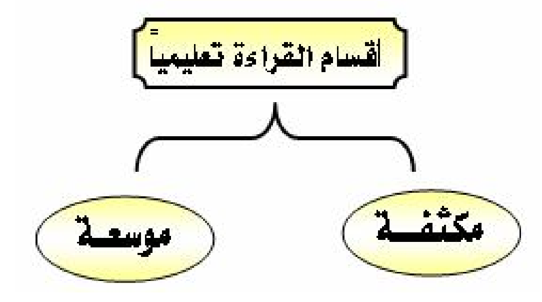
كما أنّ الحرف يتغير شكله في أول الكلمة عنه في آخرها؛ فالحرف الواحد قد يأخذ عند الكتابة أشكالًا مختلفة، فحرف العين مثلا يأخذ أكثر من شكل ومن ذلك: عند، معه، باع، إصبع.

ذلك أن طبيعة الوصل الموجودة بين الأحرف في الكتابة العربية تجعل الحرف الواحد يأخذ أشكالًا مختلفة يتيه فيها المتعلم المبتدئ فتؤخره أحيانًا. زد على ذلك أن غياب رسم الحركات يجعل الدارس يتلكأ كثيرا في ضبط القراءة.



- **المستوى الآليّ: ويتضمن:**
  - الربط بين الرموز المكتوبة (الحروف وعلامات الترقيم) وما يقابلها مـــن أصـــوات (مرحلة الهجاء).
  - إدراك بداية المفردات والجمل والأفكار المتكاملة ونهايتها.
  - الوصول لسرعة مناسبة للقراءة حسب الأغراض.
  - في القراءة الجهرية، دقة النطق وتمثيل المعنى تبعا لعلامات الترقيم، ومعاني النص.

- **المستوى العقلي: وهو الهدف من القراءة، ويشمل:**
  - فهم المعنى الدلالي للكلمات والجمل.
  - القدرة على استخراج معاني الكلمات من داخل النص، أو من خارجه (عن طريق المعاجم مثلًا).
  - تحديد المعنى العام والأفكار الرئيسة.
  - فهم المعنى المباشر القريب والمعنى غير المباشر البعيد لرسالة الكاتب.
  - محاكمة المحتوى ونقده بعد فهمه.

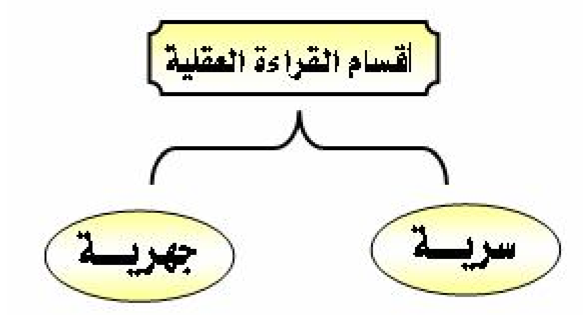


أولًا – القراءة المكثفة:

القراءة المكثفة تنمّي قدرات الطالب على الفهم التفصيلي لما يقرؤه، وتنمّي قدرته على القراءة الجهرية، وإجادة نطق الأصوات والكلمات، وكذلك السرعة، وفهم معاني الكلمات والتعـــبيرات. وباختصار هذه سمات القراءة المكّثفة:

- يقرؤها الطلبة في الصف.
- يناقش المعلّم الطلبة في أفكارها التفصيلية.
- عادة لا تكون نصوصها طويلة.
- يجب على القارئ أن يفهم النص فهما دقيقا.
- يحيط بدلالات مفرداته، ويعرف تراكيبه، ويجيد قراءته.
- تقرأ سرًّا وجهرًا.
- هناك تحكم – في الغالب – بما تحويه من مفردات وتراكيب حسب المستوى.
- تكون متدرجة بدءًا من معرفة الرموز الكتابية وانتهاءً بقراءة النصوص الطويلة نسبيًّا.
- موادها ونصوصها مصنوعة بما يناسب المستوى في الغالب.
- ينبغي للمعلم أن يعرف الجديد فيها من المفردات والتراكيب ليتم التركيز عليه.

والقراءة العقلية المكثّفة نوعان:



١ – القراءة الصامتة/ السرية:

في القراءة الصامتة يوجه المعلم الطلبة إلى أن يقرؤوا بأعينهم فقط، ثم يناقشهم للوصـــول إلى معاني المفردات، والفهم العام (والفهم الضمني في المرحلة المتقدمة). كما يحرص المعلم على تدريب طلبته على سرعة القراءة، مع الاهتمام بفهم ما يقرؤون.

٢ – القراءة الجهرية:

أما القراءة الجهرية فيبدأ بها الطلبة بعد القراءة السرية، وبعد أن يحقّقوا الهدف الأساس من القراءة، وهو فهم المقروء، يقرأ الطلبة جهرا ليحققوا الهدف الأساس من القراءة الجهرية؛ وهو صحة القراءة، وينبغي أن يحاكي التلاميذ نموذجًا مثاليًا، قد يكون بصوت المعلم، أو من شريط (إن وجد). يدرَّب التلاميذ على النطق الصحيح، وتعالج المشكلات الصوتية حالما تظهر لديهم، ويجب أن يراعى الأداء المعبر، ويبين للطلبة خطأ القراءة ذات الوتيرة الواحدة، التي لا تضع المعاني في حسبانها، ويشجع الطلبة بعد فهمهم للجمل أو النصوص على القراءة السريعة.

ثانيًا – القراءة الموسعة:

أما القراءة الموسعة فتعتمد على قراءة نصوص طويلة، ويطالعها الطالب خارج الصف بتوجيه من المعلم، وتناقش أهم أفكارها داخل الصف، لتعميق الفهم؛ وبذا تأخذ القراءة الموسعة بيد الطالب، ليعتمد على نفسه في اختيار ما يريد من كتب عربية، تقع داخل دائرة اهتمامه.

وباختصار هذه سمات القراءة موسعة:

- يقرؤها الطالب عادة خارج الصف بتوجيه من المعلم.
- يتم مناقشة أهم أفكارها داخل الصف.
- لا يلزم فهم جميع مفرداتها وتراكيبها، ويكتفى بالفهم العام لَها.
- تقرأ سرًّا غالبًا.
- نصوصها طويلة غالبًا.
- موادها ونصوصها أصلية، أو أصلية معدلة غالبًا.
- تكون النصوص غالبًا فوق مستوى الطلبة.

والقراءة الموسعة نوعان:

- نوع يحدده المعلم، ويقرؤه جميع الطلبة غالبًا خارج الصف، مثل: أن يطلب من الطلبة قراءة قصة معينة أو باب في كتاب معين... وهكذا.
- ونوع حر يقرأ كل طالب ما يشاء من المواد والكتب. وفي هذا يترك للطالب اختيار ما يقرؤه.

وفي النوع الأول يعد المعلم أسئلة استيعابية على النص المقروء المحدد، ولا تكون تفصيلية، بل

حول الأفكار العامة والرئيسة. ويمكن أن يطلب المعلم من كل طالب تلخيص ما فهمه من النص شفهيًّا أو كتابيًّا.

أما في النوع الثاني الحر، فإن المعلم لا يعلم المادة المقروءه من كل طالب، وفي هذه الحال لا يستطيع وضع أسئلة استيعابية خاصة بالنص، ولكن يستطيع وضع أسئلة حول الأفكار الرئيسة لأي نص، وقد يكتفي بأن يتحدث كل طالب عما فهمه من النص الذي استمع إليه.

أسس اختيار نصوص القراءة:

يفترض في نصوص القراءة المختارة أن:

- تكون المادة القرائية جذابة وشيقة.
- تكون مناسبة لمستوى الدارسين اللغوي.
- تكون مناسبة لمستوى الدارسين الثقافي.
- تكون مناسبة لمستوى الدارسين العمري.
- تلبي حاجات الدارسين.

فروع القراءة وأهدافها:

- مهارة القراءة الآلية، الهدف الأساس: الربط بين المرسوم ونطقه/ قراءته.
- مهارة القراءة العقلية/السريّة، الهدف الأساس: فهم المقروء.
- مهارة القراءة الجهرية، الهدف الأساس: إجادة النطق/ صحة القراءة.

مجالات مهارة القراءة:

١- أن يميّز الطالب بين أصوات اللغة العربية المتشابهة في الأداء الصوتي والرسم الكتابي لا سيّما الأصوات الآتية:/ث س ص/،/ح خ هـ/،/د ض ط/،/ذ ز ظ/،/ع أ/،/ق ك/.

٢- يميّز نظام التشكيل في اللغة العربية. حيث يتم تشكيل الكلمات في البداية بنسبة معقولة، لكن مع تعوُّدِ الدارس على الكلمات تُنزَع الحركات تدريجيًّا.

٣- يقرأ بمساعدة التشكيل.

٤- يتابع نصًّا مقروءًا جهرًا.

٥- يحدّد عبارات بسيطة لتبادل التحية. ومن ذلك: تبادل التحية في الحياة اليومية، السؤال عن الحال والصحة، التوديع، طلب المعذرة، قبول المعذرة وغيرها من العبارات المألوفة.

٦- يحدّد الكلمات ومجموعات الكلمات البسيطة المستخدمة في الحياة اليومية بصورة متكررة. ومن ذلك: السلام عليكم/ وعليكم السلام، مرحبًا/ أهلًا وسهلًا، صباح الخير/ صباح النور،

مساء الخير/ مساء النور، إلى اللقاء/ مع السلامة/ في أمان الله...

٧- يميّز العبارات الخاصة بالأعداد فيما يقرؤه. ومن ذلك: استخدام الأعداد من ٠ إلى ٣٠ في سياقات تتعلق بالعمر والمقدار وأرقام الهاتف وغيرها من السياقات المناسبة.

٨- يميّز العبارات التي تدل على الزمن الواردة في نص أو حوار يقرؤه مع التركيز على أيام الأسبوع والأشهر والظروف الزمانية مثل: صباحًا، مساءً، ظهرًا، ليلًا، صباح الغد، الشهر القادم، السبت الماضي، الشتاء القادم، في الساعة السابعة صباحا...

وصولًا إلى: التعرّف السليم، النطق السليم، الفهم السليم، النقد السليم[1].

أهميّة القراءة[2]:

١- القراءة عمليّة مستمرة دائبة لمتعلّمي اللغة العربيّة؛ لأنّها المهارة الوحيدة التي تصاحب الإنسان أينما حلّ وارتحل؛ لأنّه يستطيع أن يقرأ المجلات والصحف والكتب... فهي مهارة شخصيّة كامنة في قدرات الشخص، ويستطيع ممارستها حتى لو كان منفردًا.

٢- مهارة القراءة من أكثر المهارات رسوخًا في ذهن الإنسان.

٣- تعطي المتعلّم القدرة على التعلّم والاطلاع في أيّ وقت أراد.

٤- تزيد حصيلة المتعلّم باستمرار ما دام محافظًا على ممارستها.

٥- تكشف للطلبة حقائق كانت مجهولة بالنسبة لهم.

٦- تكسبهم المعرفة وتساعدهم على التحليل والنقد وتُنير آفاقهم.

رابعا: حاجات الطلبة الأتراك في مهارة الكتابة[3]:

تعد مهارة الكتابة من المهارات اللازمة لدراسة أي لغة، وتتطلب هذه المهارة أن يكون في

---

(١) ينظر: محمود حبيب شلال، القراءة وأهميتها لمتعلمي اللغة العربية، معهد الخرطوم الدولي لتعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، السودان، ١٩٨٠م، ص٤-٧.

(٢) ينظر: عبدالقادر الشيخ، مشكلات فهم المقروء لدى طلاب المركز الإسلامي: مستوى المتقدّمين، معهد الخرطوم الدولي لتعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، السودان، ١٩٨٣م، ص٢٧.

(٣) ينظر: عبدالرحمن الفوزان، مجموعة المحاضرات التي قدّمها على موقع رواق لتدريس مهارات اللغة، على الموقع الإلكتروني: https://www.rwaq.org/courses/arabic/sections/1180/lectures/4563

ويعقوب جيولك ومحمود قدوم، تعليم العربية الفصحى للطلبة الأتراك: المهارات اللغوية نموذجًا، الملتقى الدولي الأول: تعليمية اللغة العربية الفصحى في المؤسسات التعليمية: الواقع واستشراف المستقبل، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، ٧-١٢/٨/ ٢٠١٥م.

إمكان المتعلّم القدرة على كتابة أي موضوع مستخدمًا التراكيب اللغوية المناسبة لذلك الموضوع، بأسلوب عربي فصيح[1].

وتأتي مهارة الكتابة متأخرة بحسب ترتيبها بين بقية المهارات؛ فهي تأتي بعد مهارة القراءة. ونشير هنا إلى أن الكتابة عملية ذات شقين؛ أحدهما آلي، والآخر عقلي. والشق الآلي يحتوي على المهارات الآلية (الحرَكية) الخاصة برسم حروف اللغة العربية، ومعرفة التهجئة، والترقيم في العربية. أما الجانب العقلي، فيتطلب المعرفة الجيدة بالنحو، والمفردات، واستخدام اللغة.

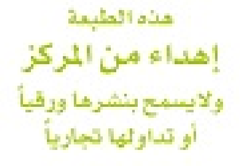
مراحل التدريب على الكتابة:

المرحلة الأولى: التدريب على رسم الحروف والكلمات:

وتحتوي المهارات الآلية (الحرّكية) الخاصة برسم حروف اللغة العربية، ومعرفة التهجئة، والترقيم في العربية. ويقصد بالمهارات الآلية في الكتابة العربية، النواحي الشكلية الثابتة في لغة الكتابة؛ مثل:

- الكتابة من اليمين إلى اليسار ومن فوق إلى تحت.
- رسم الحروف وأشكالِها.
- تجريد الحرف، والمد، والتنوين، والشدة.
- (ال) الشمسية، و(ال) القمرية، والتاء المفتوحة والمربوطة.
- الحروف التي تكتب ولا تنطق، والحروف التي تنطق ولا تكتب.
- الهمزات...
- الضبط بالشكل (أي وضع الحركات القصيرة على الحروف).
- الحروف التي يتصل بعضها ببعض.
- تلك التي تتصل بحروف سابقة لَها، ولا تتصل بحروف لاحقة.
- رسم الحركات فوق الحرف، أو تحته، أو في نهايته.
- رسم همزات القطع والوصل أو عدم رسمها.
- علامات الترقيم.

(١) ينظر: نفيسة الطيب عثمان، تعليم مهارة الكتابة العربية لغير الناطقين بها، معهد الخرطوم الدولي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، السودان، بدون تاريخ، ص٧.



عند عرض مهارة الكتابة ينبغي البدء بالجانب الآلي تدريجيًّا، ثم التوسع رويدًا رويدًا، وذلك لمساعدة الطلبة على تعرف الشكل المكتوب للكلمة العربية.

ينبغي – عندما يبدأ الطلبة في عملية النسخ – أن يقوموا بذلك تحت إشراف المعلم المباشر، وينبغي أن يقلدوا نموذجًا أمامهم، وأن ينظروا دائما إلى النموذج المقدم، وليس إلى ما كتبوه على طراز النموذج حتى لا يتأثروا بالطريقة التي نسخوه بها. ومن أهم معايير الحكم على حسن الخط: الوضوح والجمال، والتناسق، والسرعة النسبية.

من المفيد أن يبدأ تعليم الكتابة من خلال المواد اللغوية، التي سبق للطالب أن استمع إليها، أو قرأها. ومن المفيد في هذا الصدد أن يقوم تنظيم المادة، ويتناسب محتواها مع ما في ذهن الطالب. فعندما يشعر الطالب أن ما سمعه، أو قرأه، أو قاله، يستطيع كتابته، فإن ذلك يعطيه دافعًا أكبر للتعلم والتقدم. والتدرج أمر مهم في تعليم المهارات الكتابية للطالب؛ فمن الأفضل أن يبدأ الطالب بنسخ بعض الحروف، ثم ينسخ بعض الكلمات، ثم بكتابة الجمل القصيرة.

المرحلة الثانية: التدريب على كتابة الجمل

يقدم المدرس للطلبة عددًا من الأسئلة، تدور حول صورة، أو فقرة، وتؤدي الإجابة عن تلك الأسئلة إلى كتابة عدد من الجمل. ومن تطبيقاتها:

- اكتب جملة عن كل صورة من الصور الآتية.
- اكتب وصفا لكل صورة من الصور الآتية.
- صف الاختلافات بين الصور الآتية.
- اكتب عن الصور الآتية.

المرحلة الثالثة: التدريب على كتابة الفقرات

في هذا التدريب يبدأ الطلبة الفقرة بجملة معينة، ثم يضيفون إليها عدداً آخر من الجمل، ويؤدي ذلك إلى كتابة فقرة كاملة، ذات فكرة رئيسة واحدة. وتختم الفقرة بجملة، تلخص الفكرة التي تحتوي عليها الفقرة، ويجب أن يدرب الطلبة على طريقة افتتاح الفقرة، وتطويرها، وإنهائها.

المرحلة الرابعة: التدريب على إعادة كتابة القصة

يقرأ المدرس قصة بصوت جهري مرتين أو ثلاث مرات، ويقوم الطلبة بكتابة كل ما يمكن تذكره من القصة. أو يقوم الطلبة بقراءة القصة بأنفسهم، ثم يحاولون إعادة حكايتها مكتوبة.

المرحلة الخامسة: التدريب على التعبير المقيد

التعبير المقيد هو الذي يقيد الطالب في حدود ما درسه من مادة لغوية قدمت له ويهتم هذا النوع من التعبير بتعليم الطالب المبتدئ بناء الجملة العربية، ويتم ذلك من خلال أنواع التدريبات التي يمكن أن تحقق ذلك.

وفي هذا التدريب يعطى الطالب بعض الحرية، وتقدم له بعض المساعدات، ويتم العمل بشكل عام في إطار من التحكم. والطلبة في هذا التدريب غير مطالبين بالتفكير فيما سيكتبون، إذ إن الفكرة تعطى لهم، وكل ما يقومون به، هو كيفية وضع الكلمات التي تقدم لهم بطريقة صحيحة، تؤدي إلى إيصال الفكرة المطلوبة.

وفي البداية يوضح المدرس للطلبة نوعية العمل الذي سيقومون به. ومن الأفضل أن يعرض المدرس الموضوع أولًا على الطلبة، فإذا كانت هناك قصة مثلًا يقوم بقراءتها، ثم يسجل الكلمات والتعبيرات المساعدة على السبورة، ويختار عددًا من الطلبة للحديث، وبعد ذلك يقوم الطلبة بكتابة الموضوع، ثم يختار المدرس بعض الطلبة الممتازين لقراءة ما كتبوا.

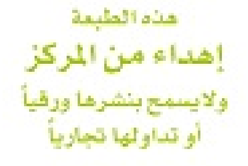
ويمكن أن يتبع المدرس أسلوبا آخر، حيث يقوم الطلبة بقراءة الجمل التي كتبوها، فيختار مثلًا طالبًا لقراءة، الجملة الأولى التي كتبها، ثم يناقش المدرس الطلبة في مدى صحة الجملة، وقدرتها على إيصال الفكرة بصورة سليمة، ثم يتنقل إلى الجملة الثانية وإلى طالب آخر وهكذا... وفي نهاية الحصة يعرض المدرس للطلبة النموذج لتصحيح أخطائهم.

المرحلة السادسة: التدريب على التعبير المصور

يستخدم المدرس في هذا التدريب مجموعة من الصور تؤلف قصة واحدة، أو موضوعًا واحدًا. وإذا رأى المدرس أن طلبته في حاجة إلى بعض الكلمات والتعبيرات، سجلها على السبورة وناقشهم فيها. وعلى المدرس أن يختار موضوعات تناسب مستوى الطلبة اللغوي والثقافي وتكون جذابة. ويجب ألا يكون التعبير سهلًا (دون مستوى الدارسين) ولا صعبًا (فوق مستوى الدارسين). ويستحسن في درس التعبير المصور أن يتحدث الطلبة أولًا، ويناقشوا محتوى الصور، ثم يأخذوا في الكتابة، بعد أن يكون قد اتضح لهم كل شيء.

المرحلة السابعة: التدريب على التعبير الموجه

وهو خطوة في اتجاه التعبير الحر، وتعطى للطلبة في هذا التدريب تعليمات مفصلة، توضح



لهم المطلوب منهم. وفي التعبير الموجه هناك تحكم أقل من التحكم الذي يوجد في التعبير المصور، وحتى تقل أخطاء الطلبة في هذا اللون من التعبير، يجب أن يناقش المدرس الموضوع مع الطلبة شفهيًّا أولًا، ثم يسمح لهم بالكتابة بعد ذلك. وعلى المدرس قبل أن يوجه طلبة للكتابة أن يتأكد أنهم يعرفون المفردات والأبنية والتعبيرات التي يحتاجون إليها في كتابة الموضوع.

وقد تكون المزاوجة في التقديم بين التعبير المقيد والتعبير الموجه، الذي يأتي متأخرًا عن سابقه، كما قد يسيران في ترتيبهما المنطقي، وهو أولى.

المرحلة الثامنة: التدريب على التعبير الحر

التعبير الحر هو المرحلة الأخيرة من تعليم اللغة، وعلى المدرس ألا يتعجل الوصول بطلبته إلى هده المرحلة، كما يجب ألا يدفعهم للكتابة الحرة، إلا بعد أن يتلقوا تدريبات مكثفة على أنواع التعبير السابقة.

يترك للطالب فرصة أن يحوّل أفكاره الذهنية إلى لغة مكتوبة تعبر بوضوح عمّا يريد قوله، مع احترام رأيه، وهذه مرحلة عقلية. ومن أمثلته: الكتابة حول الإجازات وما يفعل فيها...

ويطلب من الطلبة الكتابة في موضوعات لديهم المعلومات الكافية عنها؛ لأننا لا نهدف إلى معرفة حصيلتهم من المعلومات، وإنما نهدف إلى تدريبهم على أن يصوغوها مكتوبة بطريقة صحيحة.

الأصل أن يكون التركيز على كيفية عرض الطالب للمعلومات كتابيًّا، لا كمية المعلومات؛ لذلك ينصح المعلم ومعدّ الكتاب بألا يطلبوا من الطلبة الحديث أو الكتابة في موضوع تنقصهم فيه المعرفة والمعلومات؛ لأن التعثر الذي يحصل لهم سيكون بسبب نقص المعلومة لا بسبب ضعف الكفاية اللغوية. وباختصار فنحن نقيس المقدرة اللغوية والكفاية اللغوية، لا كمية المعلومات.

ومن المجالات التي يمكن أن يطلب من الطالب الكتابة فيها:

- كتابة الرسائل الشخصية.
- كتابة الرسائل الرسمية.
- كتابة التقارير.
- كتابة محاضرات أو دروس أو خطب في موضوعات خاصة أو عامة.

وقد يعتمد الحوار مدخلا لتدريس التعبير؛ لما يسهم به من دور مهم في بناء هذه المهارة مع محاولة استغلال مخزون الطلبة اللغوي في التعبير الحر أو الموجه أو المقيد، وذلك في المواقف الحياتية

تحدثًا أولًا، ثمّ كتابة ثانيًا، على أساس الحوارات المأخوذة من واقع الحياة اليومية المعايشة كحياة الطالب في الفصل والمسجد والمكتبة والمطعم والمطار والسوق وما إلى ذلك.

المرحلة التاسعة: التدريب على الكتابة الإبداعية والفنية

الكتابة الإبداعية تعبير عن الرؤى الشخصية، وما تحتويه من انفعالات، وما تكتشف عنه من حساسية خاصة تجاه التجارب الإنسانية. فالكتابة الإبداعية ابتكار وليس تقليد، وتأليف لا تكرار، تختلف من شخص لآخر حسب ما يتوافر لكلٍّ من مهارات خاصة، وخبرات سابقة، وقدرات لغوية، ومواهب أدبية، وهي تبدأ بالفطرة، ثم تنمو بالتدريب والاطلاع.

وهذا النوع لا يرقى إليه إلا قليل من متعلمي اللغة من غير أهلها، بل لا يرقى إلى كثير من كتاب اللغة من أهلها.

وعند عرض مهارة الكتابة، ينبغي البدء بالجانب الآلي تدريجيًّا، ثم التوسع رويدًا رويدًا، وذلك لإشباع رغبة الطلبة في التعرف على الشكل المكتوب للكلمة العربية. وبعد هذه المرحلة الأولية ينبغي البدء تدريجيًّا بتعليم الكتابة في شقها الثاني الإبداعي، ولكنّ كثيرًا من الطرق القديمة والتقليدية تغفل هذا الجانب، وتقصر اهتمامها على الشقّ الأول الآلي من الكتابة، وفي هذا خلل ظاهر، فالأصل الاهتمام بالشقين معا؛ بدءًا بالآلي، وانتهاء بالإبداعي.

مجالات مهارات الكتابة:

١ – نقل الكلمات التي يشاهدها على السبورة، أو في كراسات الخط نقلًا صحيحًا.

٢ – تعرف طريقة كتابة الحروف الهجائية في أشكالها المختلفة، ومواضع وجودها في الكلمة (الأول، الوسط، الآخر).

٣ – تعود الكتابة من اليمين إلى اليسار بسهولة.

٤ – كتابة الكلمات العربية بحروف منفصلة وحروف متصلة، مع تمييز أشكال الحروف.

٥ – وضوح الخط، ورسم الحرف رسمًا لا يجعل للبس محلًّا.

٦ – الدقة في كتابة الكلمات ذات الحروف التي تنطق ولا تكتب (مثل هذا) وتلك التي تكتب ولا تنطق (مثل قالوا).

٧ – مراعاة القواعد الإملائية الأساسية في الكتابة.

٨ – مراعاة التناسق والنظام فيما يكتبه بالشكل، الذي يضفي عليه مسحة من الجمال.

٩ – إتقان الأنواع المختلفة من الخط العربي (رقعة نسخ، إلخ).

١٠ – مراعاة خصائص الكتابة العربية عند الكتابة (المد، التنوين، التاء المربوطة والمفتوحة).

١١ – مراعاة علامات الترقيم عند الكتابة.

١٢ – تلخيص موضوع يقرؤه تلخيصًا كتابيًّا صحيحًا ومستوفيًا.

١٣ – استيفاء العناصر الأساسية عند كتابة خطاب.

١٤ – ترجمة أفكاره في فقرات مستعملًا المفردات والتراكيب المناسبة.

١٥ – سرعة الكتابة وسلامتها معبرًا عن نفسه بيسر.

١٦ – صياغة برقية يرسلها إلى صديق في مناسبة اجتماعية معينة.

١٧ – وصف منظر من مناظر الطبيعة أو مشهد معين وصفًا دقيقًا، وكتابته بخط يقرأ.

١٨ – كتابة تقرير مبسط حول مشكلة أو قضية ما.

١٩ – كتابة طلب يتقدم به لشغل وظيفة معينة.

٢٠ – ملء البيانات المطلوبة في بعض الإستمارات الحكومية.

٢١ – كتابة طلب استقالة أو شكوى، أو الاعتذار عن القيام بعمل معين.

ويمكن أن نجمل مشكلات الطلبة الأتراك الكتابية التي لحظناها فيما يأتي:

١- كتابة الهمزة المتوسطة في غير موقعها.

٢- إبدال حرف بآخر.

٣- عدم التمييز بين همزتي الوصل والقطع.

٤- فصل ما حقه الوصل.

٥- حذف حرف أو أكثر من الكلمة.

٦- إضافة حرف أو أكثر إلى الكلمة.

٧- الخلط بين الألف الممدودة والمقصورة.

٨- كتابة التاء المفتوحة تاء مربوطة.

٩- كتابة التاء المربوطة تاء مفتوحة

١٠-الخلط بين الهاء والتاء المربوطة

١١- عدم كتابة الألف الفارقة بين واو الجماعة واو الفعل

١٢-كتابة التنوين نونًا.

١٣-كتابة همزة المد همزة عادية.

المبحث الثالث
الحاجات التربويّة

تشكل التربية بمفهومها الشامل أهم معالم المجتمعات، ومن خلالها تبرز خصائص هذه المجتمعات وروحها. وإذا كانت المنظومة التربوية تقوم على عدد من العناصر تتبادل التأثير فيما بينها، فإن الباحثين يجمعون على أن المعلم، والمنهج الأكاديمي، وطرق التدريس، والبيئة، والخدمات الإداريّة أهم حاجات الطلبة التربويّة، ونجاح التعليم يرتبط إلى حد كبير بنجاح الطريقة[١]، وتستطيع الطريقة التغلب على كثير من المشكلات المتعلقة بالمنهج وضعف الطالب وصعوبة الكتاب وغيرها. وعليه لا بد من التعرف على الطرائق المستخدمة في تعليم العربية في الجامعات التركية.

أولًا: المعلم [٢]:

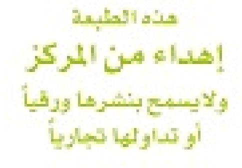
تشير دراسات تربويّة كثيرة إلى وجود علاقة إيجابيّة بين امتلاك المعلم لعدد من الكفايات الشخصيّة والمهنيّة والنفسيّة والمعرفيّة والاجتماعيّة والثقافيّة واللغويّة ومدى فاعليته التعليميّة؛ فكلما استطاع المعلم تحصيل هذه الكفايات ودمجها في شخصيّته، تمكن من امتلاك أساليب تعليميّة مؤثّرة وممارسة قدرة توجيهيّة في العمليّة التعليميّة داخل قاعة المحاضرة وخارجها، ومن ثم إحداث أثر بالغ في شخصيّات الطلبة، بل إنّ نجاح العمليّة التربويّة بمدخلاتها وعمليّاتها وعناصرها المختلفة يعتمد على هذا المعلم المُعد إعدادًا جيدًا ثقافيًّا وتربويًّا وعمليًّا...

ومع أن هناك عوامل عديدة تؤثر في فاعلية العملية التعليمية إلا أن المعلم هو أهم هذه العوامل جميعًا، فهو الذي يمسك بيده زمام الأمور، وهو مفتاح الحل لعمل تربوي ناجح، يتغلب فيه على ما

---

(١) ينظر: طه علي حسين الدليمي- سعاد عبدالكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق، عمان- الأردن، ٢٠٠٥م، ص٨٨.

(٢) ناقش الباحثان يعقوب جيولك ومحمود قدوم هذه المفردة في بحث مستقل بعنوان: (المقوّمات المهنيّة والثقافيّة والشخصيّة لمعلّم اللغة العربيّة في الجامعات التركيّة)، وقد عُرض البحث ضمن أعمال المؤتمر السنوي التاسع لمعهد ابن سينا، الذي عُقد في مدينة ليل الفرنسية في تاريخ ٢٥-٢٦ يوليو-٢٠١٥م. وينظر أيضًا: يعقوب جيولك، محمود قدوم "مبادئ تعليم العربية للناطقين بغيرها في الجامعات التركيّة" أعمال المؤتمر الدولي الأول"الدراسات الإسلامية ودورها في تطوير واقع الأمة وخدمة الإنسانية" كوالالمبور – ماليزيا: ١٢- ١٣ كانون الأول/ديسمبر ٢٠١٥م.



يعترض طريقه من عقبات وصعوبات[١].

كما أنّ دور المعلم يفوق دور المنهج؛ فالمعلم هو من يدرس المنهج، ولو كان هناك قصور في المنهج فالمعلم الناجح يعوض ذلك القصور، لذلك كان لا بد من الاهتمام بالمعلم وإعداده مهنيًّا وتربويًّا، والمعلم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية لذا يقع على عاتقه النصيب الأكبر في تحقيق أهداف تعليم العربية سواء للناطقين بها أن للناطقين بغيرها، فبداية على المعلم فهم تلك الأهداف التي رسمتها إدارة الكلية والقِسم والبحث عن طرق تحقيقها، ويعد الهدف الأسمى هو فهم الطلبة القرآن الكريم بلغته علاوة على فهم العلوم الإسلاميّة من حديث وتفسير وفقه وسير وغيرها.

ولأهميّة المعلم في تحقيق أهداف تعليم العربية لغير الناطقين بها فمن الواجب عليه أن يتسلح بأدوات تفوق في فاعليتها تلك التي يتسلح بها معلم العربية للناطقين بها، فتكوين معلم العربية عموما يتميز بخصائص تمكنه من تحقيق أهداف تدريس اللغة في بيئتها، ولما وقع على عاتقه تدريسها في غير بيئتها ولغير أبنائها فمن اللازم أن «يتميز تكوين أستاذ اللغة العربية لغة ثانية بخصائص تضاف إلى التكوين العام لأستاذ اللغة الأم، وذلك بالتركيز على كسب معرفة لغوية ومهارات عملية وقدرات تقنية معينة»[٢]. إذ يمثل معلم اللغة «المشكلة الحقيقية في تعليم اللغة لغير أهلها. ولا خير في مادة أو منهج أو أي شيء آخر ما لم يكن المعلم على درجة عالية من الكفاية التي ترشحه للقيام بهذا الدور الخطير»[٣].

إنَّ معلّم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها يجب أن يتّصف بما يأتي[٤]:

١- أن يكون ذا خبرة تربويّة، وسبق له أن درس في مجال التربية وعلم النفس.

---

(١) ينظر: محمد عبدالفتاح أبو طالب، Teaching Arabic to Non _ Native Speaking Muslim world مكتبة الرياض- السعودية، ط١، ٢٠٠٩م.

(٢) ينظر: رضا السويسي، التكوين التربوي لأساتذة العربية لغير الناطقين بها، منشورات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٩٢م، ص١٣.

(٣) ينظر: كمال بشر، اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم، دار غريب، القاهرة، ١٩٩٩م، ص٣١٥.

(٤) ينظر: يعقوب جيولك ومحمود قدوم، المقوّمات المهنيّة والثقافيّة والشخصيّة لمعلّم اللغة العربيّة في الجامعات التركيّة، أعمال المؤتمر السنوي التاسع لمعهد ابن سينا، الذي عُقد في مدينة ليل الفرنسية في تاريخ ٢٥-٢٦ يوليو-٢٠١٥م. محمد الطويرقي، دراسة ميدانية لأبرز المشكلات الدراسيّة والتربويّة والإداريّة التي تواجه طلاب اللغة العربيّة غير الناطقين بها، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية، ١٤٠٨هـ، ص٤٠-٤١. وعلي الحديدي، مشكلة تعليم العربيّة لغير العرب، دار الكتاب العربي، القاهرة، ص١٢٠-١٢١.

٢- لا بد أن يكون مُعَدًّا إعدادًا مناسبًا، ومدرّبًا على كيفيّة تعليم الطلبة في هذا المجال.
٣- أن يكون مُتخصصًا باللغة العربيّة وأساليب تدريسها.
٤- أن يكون واضح الأسلوب والصوت والكتابة في أثناء تدريسه.
٥- أن يتّصف بالصبر ويتحلّى بالأخلاق الحميدة.
٦- أن يكون مُحبًّا للغة العربيّة ومُحبًّا لعمله وقادرًا على إيصال حب اللغة العربيّة للطلبة.
٧- أن يكون مليئًا بالحيويّة، فلا يجعل الملل يتسرّب إلى نفوس الطلبة، وأن يفتح قلبه وعقله وبيته ومكتبه ومكتبته لهم، وأن يعطيهم من وقته فوق ما هو مقرّر للدروس، وأن يستخدم جميع الوسائل المناسبة لاستثارة انتباه الطلبة وتحفيزهم على تعلّم العربيّة.
٨- أن يكون على معرفة بطرق استخدام الوسائل والمعينات السمعيّة والصوتيّة والبصريّة.
٩- أن يكون مُلمًّا بالنواحي الثقافيّة والسياسيّة والاجتماعيّة لبلد المتعلّم.

ثانيًا: طريقة التدريس:

طريقة التدريس بمفهومها الواسع تعني: مجموعة الأساليب التي يتم بواسطتها تنظيم المجال الخارجي للمتعلم من أجل تحقيق أهداف تربوية محددة[١]. وهي وفق هذا التعريف أكثر من مجرد وسيلة لتوصيل المعرفة، ذلك أن كلمة توصيل تعني نشاطًا من طرف واحد، وهو غالبًا المعلم، وهو ما يفرض في معظم الأحيان سلبية المتعلم، فضلًا عن قصر أهداف التربية على تلقين معلومات ومعارف، مما يخالف المفهوم الواسع والشامل للتربية.

وثمة كثير من الطرق التي تتعلم بها اللغات الأجنبية، وليس من بين تلك الطرق، طريقة مثلى تلائم كل الطلبة والبيئات والأهداف والظروف، إذ لكل طريقة من طرق تعليم اللغات مزايا وأوجه قصور. وعلى المدرس أن يقوم بدراسة تلك الطرق، والتمعن فيها، واختيار ما يناسب الموقف التعليمي الذي يجد نفسه فيه[٢]. ومن أهم طرق تعليم اللغات:

١- طريقة القواعد والترجمة.

(١) أحمد طعيمة، أساليب وطرق تدريس اللغة العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٢م، ص٢٦.

(٢) عبدالرحمن بن إبراهيم الفوزان، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، ١٤٣٢هـ/ ٢٠١١م، ص٧٧.

٢- الطريقة المباشرة.

٣- الطريقة السمعية الشفهية.

٤- الطريقة التواصلية.

٥- الطريقة الانتقائية.

في واقع الأمر لا نستطيع أن نصف طريقة من طرق التدريس بأنها الأنسب مطلقًا، بل كل طريقة هى الأنسب في موقف تعليمى معين، وهناك عدد كبير من طرق التدريس المعروفة في تعليم اللغات الحية حصرها "مكاي" في خمس عشرة طريقة كما ذكر عوني الفاعوري وخالد أبو عمشة[(١)]، ويفضل الابتعاد عن طريقة النحو والترجمة قدر المستطاع؛ «فالابتعاد عن الترجمة هو خير طريقة لتعليم اللغة العربية للأجانب، حيث إن الاقتصار على اللغة العربية يجبر الطالب على استعمالها، ويعوِّده حسن استعمالها، والتعرف على ألفاظها وأصواتها»[(٢)].

وفي تقديرنا أنّه ليس هناك طريقة مُثلى يُشار إليها بالبنان في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وإنّما الطريقة الجيدة هي الطريقة التي يراها المعلّم محقّقة لأهداف دروسه حسب خبرته الشخصيّة ومقدار التقدّم الذي يلحظه عند الطلبة. أي لا بدّ من الإفادة من شتى الطرائق اللغوية من ترجمة وسمعية وتواصلية وكلامية، خاصّة تلك الجوانب التي أثبتت جدواها، فضلًا عن مراعاة مبادئ علم النفس من تعلم واكتساب، عدا الجوانب الثقافيّة، التي لا بد أن تكون نصب أعيننا في عملية تدريس العربية للناطقين بغيرها[(٣)].

وكُلما كانت الطريقة جيدة ومبنيّة على خبرات السابقين الذين اختبروا صدق الطريقة في

---

(١) ينظر: عوني الفاعوري، خالد أبو عمشة، تعليم العربيّة للناطقين بغيرها مُشكلات وحلول الجامعة الأردنية نموذجًا، مجلة دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٢٠٠٥م، المجلّد ٣٢، العدد ٣. وهذه الطرق ١٥ هي: الطريقة المباشرة، الطريقة الطبيعيّة، الطريقة السيكلوجيّة، الطريقة الصّوتية، طريقة القراءة، طريقة القواعد، طريقة التّرجمة، طريقة القواعد والتّرجمة، الطريقة التوليفيّة، طريقة الوحدة، طريقة ضبط اللغة، طريقة التقليد والحفظ، طريقة المران، طريقة المفردات المتشابهة، طريقة اللغة المزدوجة.

(٢) ينظر: محمد ممدوح بدران، اللغة العربية وتدريسها لغير الناطقين بها: نحو منهج لإعداد مدرس اللغة العربية لغير الناطقين بها، منشورات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٩٢م، ص ٤٢.

(٣) ينظر: عوني الفاعوري، خالد أبو عمشة، تعليم العربيّة للناطقين بغيرها مُشكلات وحلول الجامعة الأردنية نموذجًا، مجلة دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٢٠٠٥م، المجلّد ٣٢، العدد ٣.

تقدّم الطلبة، فإنّ تحقيق حاجات الطلبة يسير في طريقه الصحيح.

حاجات الطلبة الأتراك من طرق التدريس:

تفتقر الطرائق التعليمية المطبقة في تركيا إلى المنهجية الخاصة باحتياجات المتعلم، فطلبة كلية الإلهيات يتعلمون العربية من أجل فهم القرآن الكريم، وليس لأغراض تجارية أخرى، ولكن هذه الطرائق التعليمية لا تقوم على منهج تعليمي حديث، فمن خلال الملحوظات واللقاءات التي تتم بين أساتذة اللغة العربية في تركيا تبين أن بعض المدرسين لا يعرف طرائق تدريس اللغة العربية، وبعضهم الآخر ما زال يستخدم الطرائق الكلاسيكية القديمة التي لا تعود بالنفع على المتعلم. لذلك ينبغي:

١- أن يناقش المعلمون في اجتماعاتهم الدورية أفضل الطرائق والأساليب التعليمية والاستفادة من خبرات بعضهم الآخر.

٢- العمل على تطوير الطرائق التعليمية واختيار الأفضل للتدريس.

٣- الاطلاع على تجارب الدول العربية في تعليم العربية للناطقين بغيرها.

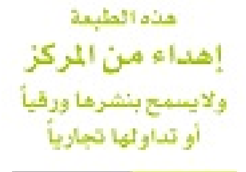
ثالثًا: الكتاب:

إنّ عمليّة التدريس أيًّا كانَ نوعها أو نمطها أو مادتها ومحتواها فإنها تعتمد اعتمادًا كبيرًا على الكتاب المنهجي، وهو بهذا المفهوم يعدّ ركنًا من أركان عمليّة التعليم وعنصرًا من عناصرها، وركيزة من ركائزها، ولذلك تعدّ نوعيّة الكتاب وجودته أبرز الأمور التي تشغل بال المهتمين بحقل تعليم العربية للناطقين بغيرها[1]. ووضوح المنهج ومناسبته للمتعلمين، ودقة تصميم المحتوى من شأنه أن يحدث من الأثر ما يجعل التلاميذ يحسون بارتقاء مستوى تحصيلهم، والاتجاه للحصول على المزيد من المهارات اللغوية والخبرات التعليمية. وأما إذا كان المنهج غير واضح أو لم يكن ملائمًا لظروف الدارسين، كأن يدرس منهج صمم لأبناء أهل اللغة لا تناسب غير الناطقين بهذه اللغة، وهذا من شأنه أن يسبب صعوبة في عملية التعليم.

وفي الجامعات والمعاهد التركيّة ثمة حاجة ماسَّة إلى إعداد مواد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ إذ إنَّ الموجود في الساحة من هذا النوع من المواد قليل جدًّا، مقارنة بما هو موجود

---

(١) ينظر: عوني الفاعوري، خالد أبو عمشة، تعليم العربيّة للناطقين بغيرها مُشكلات وحلول الجامعة الأردنية نموذجًا، مجلة دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٢٠٠٥، المجلّد ٣٢، العدد ٣.



في اللغات الأخرى كما أن بعض ما هو موجود فعلًا يعد قديًما وبحاجة إلى التطوير، كما أنه قــد يكون موجهًا إلى فئة معينة أو بيئة معينة. ولا بد عند تصميم هذه المواد مراعاة الأهداف الحقيقيـة لتعليم اللغة العربية في تركيا، ومراعاة حاجات الطلبة أيضًا[1].

إضافة إلى كبر حجم المقرر؛ فلا تكفي الساعات المقررة لتدريسه علــى الوجــه الأكمــل خصوصا إذا وضعنا في الحسبان ارتفاع عدد الطلبة داخل الصف، وهو ما يدفع المعلم إلى تلقــين الدرس للطلبة، ليتمكن من إنهاء المقرر في الوقت المحدد بصرف النظر عن مدى اســتيعاب الطلبــة للمقرر ناهيك عن ممارستهم لما تعلموه.

كما أنّ كثيرًا من النصوص اللغوية التي يجري اختيارها، لا تراعي المستوى اللغوي للدارسين، وأغراضهم منها، ولا ترتبط مضامينها الثقافية بحياة دارس اللغة وتطلعاته، لكن الطالب يلزم بحفظها وترجمة مفرداتها لفهمها. فيهتم بحفظ ما في الكتب من كلمات وجمل وتراكيــب، دون الاهتمــام بتوظيفها في مواقف عملية.

بالإضافة إلى ذلك، فإن المقررات المستخدمة في كثير من الكليات تركز على مهارات القراءة والكتابة والترجمة، ولا تراعي الفروق اللغوية الصرفية والنحوية والدلالية بين اللغة العربية واللغــة التركية. ومن الممارسات العملية أيضًا اعتماد مقررات أزهرية ذات لغة راقية فنيًّا، وهي تشكل عبئًا وتحديًا على متعلم اللغة الثانية. وغالبًا ما يبنى المنهج دون النظر إلى حاجات المتعلم، بل يعتمد على رغبة المؤسسة التعليمية واتجاهها في التدريس. وفي ذلك فرض لمحتوى قد يتنافى ورغبات المــتعلم في تعلم اللغة.

لا تحتوي كثير من الكتب على رسوم واضحة وملونة تساعد الطلبة وتجذبهم في توضيح بعض نواحي اللغة وتسهيل العملية التعليمية[2]، وتترجم المفاهيم والمعلومات الواردة فيه إلى واقع حــسي للطالب، وثمة كتب تشتمل على رسومات باللون الأسود والأبيض، وهذه بدل أن تعــين وتيــسر عملية التعليم، تزيد اللغة غموضًا وتعقيدًا لعدم وضوحها، وطريقة اخراجهــا بــشكل لا يــساعد

---

(١) ينظر: علي عبدالواحد عبدالحميد، مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، أعمــال المــؤتمر الــدولي الأول، إسطنبول، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: الرؤى والتجارب، دار كنوز المعرفة، عمّان، ٢٠١٥م، ص٢٥٨-٢٦٠.

(٢) ينظر: ناصر الغالي، عبدالحميد عبدالله، أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية، دار الغــالي، الريــاض، ٢٠٠٤م، ص١.

الطالب على الفهم، فتبدو منفرة لا جاذبة للمتعلم.

مراعاة التكامل اللغوي بين الفنون الأربعة (القراءة والكتابة والتحدث والاستماع) في المعالجة أداءً وتقويمًا وإعداد دراسة لغوية ميدانية تستهدف التعرف على الحاجات اللغوية للدارسين قبل البدء بتصميم المنهج الدراسي لأي مستوى من المستويات اللغوية وذلك حتى يكون المنهج المصمم خادمًا لمتطلبات الطلبة الدارسين.

ومما يزيد الفجوة بين الطالب والمعلم خلو بعض الكتب من الحركات والتشكيل: فالمعلم ينطق بأصوات لا يجدها الطالب في الكتاب في أثناء القراءة، لذا فعلى المعلم أولًا تشكيل القراءة للطلبة، وثانيًا شرح الكلمات. هذا إلى جانب الأخطاء اللغوية؛ النحوية والصرفية والأسلوبية والإملائية، سواء بسبب التأليف أو الطباعة والملحوظ أن همزة الوصل والقطع لا تراعى. كما يلحظ خلو مادة الكتاب من الأنشطة اللغوية المصاحبة[1].

المكتبات التركية بحاجة إلى كتب عربية في حقول مختلفة من علوم العربية المختلفة وآدابها من شعر ونثر وطرائف تقدم بأسلوب سهل ومبسط يناسب غير الناطقين بالعربية. إن أي عملية تعليمية ناجحة يجب أن تنتبه إلى هذه النقاط التي تبدو في الظاهر بسيطة، ولكنها في النهاية هي حجر في عملية البناء اللغوي للطالب.

يساعد شكل الكتاب وغلافه، وكذلك إخراجه الفني في الإقبال على التعلم، وهذا ما نفتقره للأسف في كتب تعليم اللغة العربية في تركيا، حيث نجد كثيرًا من الكتب كبيرة الحجم وبغلاف غير جاذب وبإخراج فني سيئ للغاية، لذا فكثير من الطلبة لا يحمله معه لثقله النفسي والمادي، وهذا يؤثر كثيرًا في اكتساب اللغة، أما بالنسبة للإخراج الفني فإن بعض الكتب تفتقر إلى التنسيق والترتيب في محتوياته، فلا نجد الموضوع مقسمًا إلى عناصر أو أجزاء تعين المعلم في شرح الدرس، وفي الوقت نفسه تساعد الطالب في فهم الدرس خطوة بخطوة[2].

---

(١) ينظر: تيسير الزيادات، يشار اجات، المشاكل والصعوبات التي تواجه الأتراك في تعليم اللغة العربية، أعمال المؤتمر الدولي الأول: الأنساق اللغوية والسياق الثقافية في تعليم اللغة العربية، مركز اللغات الجامعة الأردنية، دار كنوز المعرفة، عمّان، ٢٠١٤م، ج٢، ص٩٦٣-٩٦٥.

(٢) ينظر: تيسير الزيادات، يشار اجات، المشاكل والصعوبات التي تواجه الأتراك في تعليم اللغة العربية، أعمال المؤتمر الدولي الأول: الأنساق اللغوية والسياق الثقافية في تعليم اللغة العربية، مركز اللغات الجامعة الأردنية، دار كنوز المعرفة، عمّان، ٢٠١٤م، ج٢، ص٩٦٣-٩٦٥.

وأخيرًا تفتقر كثير من كتب تعليم اللغة العربية إلى الأهداف التعليمية، حيث يبنى الكتاب دون أهداف تعليمية، فمثلا تركز على النحو العربي على حساب مهارات أخرى كالاستماع والمحادثة...

حاجات الطلبة الأتراك من الكتب[1]:

١- أن تؤلف كتب تعليم اللغة العربية بناء على المشكلات التي يعاني منها الطلبة الأتراك وحاجاتهم اللغوية.

٢- أن تكون الكتب على شكل سلسلة متناسبة في موضوعاتها تشمل مناحي الحياة مع حجم صغير جاذب لا نافر للطالب.

٣- الاهتمام بالرسومات والأشكال الهندسية الملونة وإدراجها في الكتاب كلما تطلب الأمر ذلك.

٤- الاهتمام بموضوعات الكتاب، واختيار موضوعات جاذبة تقدم بصورة مبسطة بعيدة عن التعقيد وغريب اللغة.

٥- تزويد الكتاب بمعجم للمفردات التي مرت مع الطالب في الكتاب، وكذلك الأدلة للمعلم والطالب.

٥- إضافة بعض الطرائف والحكايات الشيقة من حياة العرب؛ ليتعرف الطالب على اللغة بشكل أفضل.

رابعًا: الوسائل التعليمية:

تعد الوسائل التعليميّة عنصرًا أساسًا من عناصر عمليّة التعلّم؛ لأنّها تمثّل المثير لكلّ ما يُعرض في الدرس، وهي تشمل جميع العوامل المحيطة بالموقف التعليمي. ويكون التعليم قاصرًا إذا لم تتوافر الوسائل التعليميّة في بعض المواقف؛ لأنّ الاعتماد على الحاجات البيولوجيّة للإنسان دون أن يُوضع المُتعلّم في وسط محسوس تُعالج مقاصده بالإدراك؛ فإنّ المتعلم لا يجد مجالا لنشاطه على الإطلاق، بل يعد التعليم عن طريق اللغة اللفظية ناقصًا مقيّدًا، أمّا التعليم عن طريق المُعينات فهو هادف ومحقق للأهداف.

(١) ينظر: تيسير الزيادات، بشار اجات، المشاكل والصعوبات التي تواجه الأتراك في تعليم اللغة العربية، أعمال المؤتمر الدولي الأول: الأنساق اللغوية والسياق الثقافية في تعليم اللغة العربية، مركز اللغات الجامعة الأردنية، دار كنوز المعرفة، عمّان، ٢٠١٤، ج٢، ص٩٦٣-٩٦٥.

من الواضح أن العصر الذي نعيش فيه هو عصر العلم والتقنية، وهو عصر التفجر المعرفي والانتشار الثقافي السريع، وأن على المرء كي يواكب روح هذا العصر يجب عليه أن يتزود بمهارات عديدة وعلى رأسها مهارة التعلم الذاتي، ويستفيد من تقنية العصر فيما يستقيه من معارف وعلوم، ولقد توسع مفهوم التقنية في وقتنا، فبعد أن كان ينظر إليه على أنه مجموعة من الوسائل والأدوات التي يستعان بها في العملية التعليمية، فقد أصبحت تلك الوسائل تعد قلب هذه العملية[1]. وتزداد أهمية الوسائل التقنية لمواجهة الصعوبات في العملية التعليمية، الطالب، المعلم، المنهاج.

أهميّة الوسائل التعليمية[2]:

١- إثارة اهتمام المتعلّمين تجاه المادة المُتعلَّمَة وتحفيز نشاطهم وقواهم أكثر.

٢- تقليل الصعوبات التي تواجه المتعلّمين في أثناء عمليّة التعلّم.

٣- إبعاد المتعلّمين عن التفكير المجرّد الذي يعتمد على الألفاظ.

٤- إكساب المتعلّمين مهارات جديدة، وإبعاد السأم والملل عنهم.

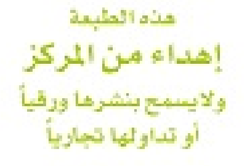
٥- ترتبط إمكانية الطلبة على استيعاب المادة الدراسية والاستفادة منها بطرق التدريس والوسائل التعليمية المتبعة في التدريس. وكثيرا ما يشتكي الطلبة الأتراك المدة التي يقضونها في استيعاب دروس اللغة العربية. وقد تقدم العلم الحديث كثيرًا في ابتكار الوسائل التعليمية الحديثة التي من شأنها اختصار المدة التي تمكن الطالب من تعلم الدرس[3].

- ضعف التحدث عند بعض المعلمين، ولذلك تكون هذه الوسائل مساعدة في توضيح نطق بعض الحروف والأصوات.
- امتلاء الصفوف بالطلبة أحيانًا وهو ما يستدعي استخدام هذه الوسائل.
- قلة الوقت المتاح لدرس العربية، فهذه الوسائل يستعان بها حتى يستثمر المعلم كامل الوقت لصالح جميع الطلبة، كما لها سحر وجاذبية للطلبة تشد انتباه الطلبة.
- تعمل الوسائل التعليمة على كسر الملل الذي يشعر به الطالب في أثناء الدرس.

(١) ينظر: فواز إبراهيم العبدالله، محمد وحيد صيام، أوصاف ديب، مدخل إلى تقنيات التعليم، جامعة دمشق، دمشق، ٢٠١١م، ص ١٩.

(٢) ينظر: محمد الطويرقي، دراسة ميدانية لأبرز المشكلات الدراسيّة والتربويّة والإداريّة التي تواجه طلاب اللغة العربيّة غير الناطقين بها، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية، ١٤٠٨هـ، ص٣٩-٤٠.

(٣) ينظر: عبدالرحمن أحمد عثمان، مشكلات التعليم الإسلامي في أفريقيا، ندوة التعليم الإسلامي في أفريقيا، الخرطوم، ١٤٠٨هـ - ١٩٨٨م، الخرطوم، ص، ٢٦.



- عدم مساعدة كثير من الكتب في تعليم اللغة العربية، ولذلك يلجأ المعلمون إلى استخدام هذه الوسائل لتكون رديفة للكتاب من نقص في المعلومات والوسائل الموضحة داخل الكتاب[1].

حاجات الطلبة الأتراك من الوسائل التعليميّة:

١- توظيف التقنية الحديثة والتعليم الإلكتروني بكل إمكانياتها وبشكل تجديدي ومتواصل في الصف الدراسي؛ إذ يجب أن يطور معلمو اللغة العربية طرقهم في التدريس وذلك من خلال استخدام التقنيات الحديثة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ لجلب انتباه الطلبة وتجنب السأم والملل في أثناء تدريس اللغة العربية في الفصل. كما يجب تطوير دور المعلم من كونه شارحًا وناقلًا للكتاب المقرر إلى صانع للمنهج الدراسي بالاستفادة من التقنية الحديثة، وبشكل يجعل التعليم والتعلم أكثر تشويقًا وإثارة للمتعلم، وبما يناسب مستوى أداء الطلبة وميولهم، ولو تأملنا في كثير من حاجات الطلبة الأتراك لوجدنا أن التقنية الحديثة تسهم في تحقيق الكثير منها، فالطالب بتعلمه للغة العربية يحاول اكتساب ملكة لسانية جديدة وذلك لا يحصل كما ذكر ابن خلدون إلا «بممارسة كلام العرب وتكرره على السمع والتفطن لخواص تراكيبه»[2]، إذ يستطيع المعلّم أن يُسجّل درسه على (شريط فيديو) ويوزّعه على الطلبة، وبذلك يتمكن الطالب من الاستماع إلى الدرس مرات عديدة خارج الصف، وعندما يعود إلى الصف يعمل على ممارسة ما تعلمه من التسجيل، وترجع أهمية الممارسة والمران إلى أنها تسهل عملية حصول هذه الملكة اللسانية. ويؤكد ابن خلدون على ذلك بقوله: «وأيسر طرق هذه الملكة فتق اللسان بالمحاورة والمناظرة فهو الذي يقرب شأنها ويحصل مراميها»[3]، وبذلك نعطي الطالب الفرصة لاستعمال اللغة أطول وقت ممكن تحت إشراف المعلم، بذلك تُحل أغلب المشكلات الصوتية والنحوية والكتابية؛ فما هي إلا أنماط لغوية جديدة لم يألفها الطالب في لغته الأم مما يوقعه في الخطأ عند استعمالها ومع كثرة

(١) ينظر: محمود السيد، في طرائق تدريس اللغة العربية، جامعة دمشق، ٢٠٠٤م، ص٦٧٥، ٦٨٠.

(٢) ينظر: عبدالرحمن بن محمد بن خلدون، المقدمة، تحقيق علي عبدالواحد وافي، نهضة مصر للطباعة والنشر، ٢٠٠٤م، ج٤، ص١١٤٩.

(٣) ينظر: عبدالرحمن بن محمد بن خلدون، المقدمة، تحقيق علي عبدالواحد وافي، نهضة مصر للطباعة والنشر، ٢٠٠٤م، ج٤، ص١١٤٩.

استعمالها سيألفها وتضاف تلقائيًّا إلى قاموسه اللغوي(١).

وعبر هذه الإستراتيجيّة (تسجيل شريط فيديو للدرس) سينتج لدينا أكثر من تسجيل لعدد من الأساتذة في موضوع الدرس الواحد، وهو ما يعطي الطلبة الفرصة للاستفادة من أكثر من أسلوب والتعرف على الأسلوب الأكثر مناسبة مع طبيعة كل طالب.

كما تساعد هذه الإستراتيجية على إنهاء بعض المشكلات الأخرى مثل غياب دور المعلم التفاعلي مع الطلبة نتيجة انهماكه في إلقاء المحاضرة وتعويض هذا الغياب بدور نشط وفعال للمعلم وسط الطلبة. كذلك تنمي هذه الإستراتيجية روح العمل الجماعي بين المعلمين إذ يمكن أن يجتمع أكثر من أستاذ ويتعاونوا معا لإنتاج الدرس المسجل وهو ما يساعد على تبادل الخبرات بينهم.

وتطبيق هذه الإستراتيجية فعال جدًّا في القضاء على المشكلات الناتجة عن الفروق الفردية بين الطلبة إذا أُحسن استخدامها وخصوصًا في تسجيل الدرس؛ إذ يمكن التنويع في طريقة عرض الدرس والاستعانة بعديد من الأدوات لجعل الدرس مناسبًا لأكبر عدد من الطلبة بالإضافة إلى توفيرها الوقت للمعلم ليتمكن من التعامل مع كل الطلبة في الصف كل حسب احتياجاته(٢).

ويشتكي كثير من المعلمين من ضعف تجاوب الطلبة ونشاطهم داخل الدرس، وهذا أمر منطقي في أغلب الأحول فكيف للطلبة أن يتفاعلوا في موضوع الدرس وهم درسوه للتو، فلم يتمكنوا من استذكار ما درسوه. أما عندما نعطيهم الدرس مسجلًا قبل موعد الدرس الصفي بوقت كاف، فلن يكون لهم عذر في التفاعل وتطبيق ما تعلموه، بالإضافة إلى زيادة تركيز الطلبة مع المعلم وعدم انشغالهم بتدوين الملحوظات فكل شيء مسجل عندهم يستطيعون الرجوع إليه في أي وقت.

وتساعد هذه الإستراتيجية في توفير وقت كثير؛ فالوقت الذي كان يقضيه المعلم في عرض درسه سيستغني عنه بتسجيله الدرس، وتمكين الطلبة من الاستماع إليه خارج الصف.

تمكننا هذه الإستراتيجية من تعريض الطلبة لبيئة اللغة الطبيعية من خلال الاستعانة بنماذج

(١) ينظر: علي عبدالواحد عبدالحميد، مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، أعمال المؤتمر الدولي الأول إسطنبول، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: الرؤى والتجارب، دار كنوز المعرفة، عمّان، ٢٠١٥م، ص٢٦٠-٢٦٣.

(٢) ينظر: المرجع السابق، ص٢٦٠-٢٦٣.

حقيقية لمواقف لغوية مسجلة باللغة الهدف داخل الدرس المسجل مع مراعاة مناسبتها لمستوى الطلبة اللغوي وحث الطلبة على إعادة تمثيلها داخل الصف تطبيقًا عمليًّا.
فالأجهزة الحديثة تحتوي على برمجيات تمكن الطلبة من كلمة معينة أو جملة معينة حتى يتعلم نطقها الصحيح، ويمكنه كذلك تسجيل نطقه هو أيضًا ومن ثم يتمكن من المقارنة بين نطقه والنطق الصحيح في الدرس المسجل مع ضرورة تنبيه المعلم لطلبته على كيفية الاستفادة من هذه التقنيات في تعلم اللغة العربية.

٢- تكليف الطلبة بالواجبات التي يستعمل فيها الوسائل التقنية الحديثة.
٣- توفير المختبرات التعليمية والحرص على توظيفها بما يناسب الطلبة، على رغم أهمية مختبرات اللغة في تعليم اللغات الأجنبية خاصة خارج بيئتها الطبيعية إلا أنها لا تتوافر في أغلب الكليات، وتساعد مختبرات اللغة في تصحيح الأداء اللغوي من خلال «تسجيل أداء الدارس والبرنامج المذاع ثم يعيد الدارس الاستماع إلى التسجيلين مقارنًا بين أدائه والأداء السليم المسجل على الشريط»[1].

خامساً: البيئة التعليميّة:

يجري تعليم العربية في الجامعات والكليات التركية في بيئة تركية، وهو ما يحرم الطالب من ممارسة اللغة ممارسة طبيعية لذلك يلزم تعويض ذلك ببيئة لغوية مصطنعة داخل الصف.

يتزايد عدد الملتحقين بكليات الإلهيات يومًا بعد يوم، وهذا يؤدي إلى تكدس الطلبة داخل الصف الدراسي، ففي كثير من الصفوف يزيد عدد الطلبة على ثلاثين طالبًا، وهو ما يقف حجر عثرة أما تعليم اللغة فلا يمكن للمعلمة متابعة كل الطلبة متابعة دقيقة، ومعلوم أن تعلم اللغة يحتاج إلى تصحيح وتقويم مستمر مباشر من المعلم، ووقت الدرس مع هذا العدد لا يكفي.

كما تتفاوت مستويات الطلبة في الصف الواحد، ويرجع ذلك إلى الفروق الفردية بينهم، بالإضافة إلى كون بعض طلبة كليات العلوم الإسلامية تخرج من ثانوية الأئمة والخطباء، وقد سبق له أن درس العربية لأربع سنوات، وثمة طلبة من الثانوية العادية لم يدرسوا العربية من قبل.

وعلى رغم أننا نعيش في عصر التقنية الرقمية وما قدمته من أدوات ووسائل عديدة يمكن توظيفها في تعليم اللغات، إلا أن كثيرًا من المعلمين حتى الآن يعتمد اعتمادًا كليًّا على استخدام السبورة والكتاب الورقي في تعليم العربية، فما يمنعنا من توظيف الهواتف المحمولة والأجهزة اللوحية في العملية التعليمية خاصة أنها أصبحت جزءاً من حياة الطلبة؟!

---

(١) ينظر: محمد علي السيد، التقنيات التربوية في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، الإيسيسكو، ١٩٩١م، ص ١٧٦.

حاجات الطلبة الأتراك من البيئة[1]:

١- تبني اللغة العربية لغة التعليم، والحرص على ألا تستعمل لغة وسيطة للتواصل وعدم السماح باستعمال اللغة التركية داخل الصف إلا في حدود ضيقة استفادة من التداخل اللغوي بين اللغة الأم واللغة الهدف[2].

٢- إعداد الفصول والغرف الدراسية مناسبة لتعليم اللغة العربية وتجهيزها بكل الإمكانيات الدراسية اللازمة مثل السبورة والأقلام واللافتات العربية وأجهزة العرض والحواسيب وما إلى ذلك من أنواع التقنية الحديثة.

٣- تحديد عدد الطلبة في كل صف بـ٢٥ طالبًا.

سادساً: الخدمات الإداريّة:

لا شك أنّ الخدمات الإداريّة تعد من أبرز العوامل في إنجاح العمليّة التعليميّة، في أيّ مجال من مجال التعليم؛ فالإدارة الناجحة هي التي تحرص على تلبية اهتمامات الطلبة والمعلّمين وتنسّق لهم النشاطات المختلفة، حتى تزيد من رغبتهم في تعلّم اللغة العربيّة.

ومن ذلك الإشراف الاجتماعي، والندوات التثقيفيّة للطلبة، ومتابعتهم أكاديميًّا ومعالجة الضعف عند الطلبة المتأخرين دراسيًّا، وحل المشكلات التي تواجههم، وتفهّم حاجاتهم.

منع استخدام اللغة الوسيطة في تعليم اللغة العربية:

وهذه أكبر مشكلة تصيب الدول غير الناطقة باللغة العربية، حيث إن بعض المعلمين يغالون في استعمال اللغة الوسيطة في تدريس اللغة الهدف. والغلو في استعمال اللغة الوسيطة يقلل التفكير باللغة الهدف، ويحول كتاب تعليم اللغة العربية إلى شبه معجم ثنائي اللغة. ولا يلجأ إلى ذلك عادة إلا من درايته بتعليم اللغات ضعيفة. وهذا الغلو يحول اللغة الوسيطة من مجرد وسيلة لبيان المعنى إلى هدف بذاته يلجأ إليه حتى مع وجود وسيلة أخرى تبين المعنى كالصور مثلا. وفيه اتهام غير مصرح به بعدم استقلالية اللغة الهدف بأداء المعاني المفردة احتقارًا مبطنًا لها[3].

---

(١) سبق الحديث في هذا البحث عن موضوع مهارة الاستماع فيرجع إليه.

(٢) النظرية المعرفية أو التوليدية التحويلية في تعليم اللغة الثانية ترى الاستعانة بالمعلومات السابقة بما فيها اللغة الأم حتى لو لزم الأمر استعمال الترجمة إلى اللغة الأم، أمرًا طبيعيًّا. ينظر: عبدالعزيز بن إبراهيم العصيلي، النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، العدد ٢٢، ربيع الاخر ١٤١٩هـ، ص٣٧٨.

(٣) عبدالرحمن بن إبراهيم الفوزان، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، ١٤٣٢هـ/٢٠١١م، ص٢٤٩.

الخاتمــة:

تتمثل حاجات الطلبة الأتراك فيما يأتي:

١- تبني اللغة العربية لغة التعليم، والحرص على ألا تستعمل لغة وسيطة للتواصل، وعدم السماح باستعمال اللغة التركية داخل الصف إلا في حدود ضيقة استفادة من التداخل اللغوي بين اللغة الأم واللغة الهدف.

٢- إعداد الفصول والغرف الدراسية مناسبة لتعليم اللغة العربية، وتجهيزها بكل الإمكانيات الدراسية اللازمة مثل السبورة والأقلام واللافتات العربية وأجهزة العرض والحواسيب وما إلى ذلك من أنواع التقنية الحديثة، وتحديد عدد الطلبة في كل صف بـ٢٥ طالبا.

٣- توفير المختبرات التعليمية والحرص على توظيفها بما يناسب الطلبة، وتوظيف التقنية الحديثة والتعليم الإلكتروني بكل إمكانياتها وبشكل تجديدي ومتواصل في الصف الدراسي.

٤- تأليف كتب تعليم اللغة العربية بناء على المشكلات التي يعاني منها الطلبة الأتراك وحاجاتهم اللغوية، وأن تكون الكتب على شكل سلسلة متناسبة في موضوعاتها تشمل مناحي الحياة مع حجم صغير جاذب لا نافر للطالب، مع الاهتمام بالرسومات والأشكال الهندسية الملونة وإدراجها في الكتاب كلما تطلب الأمر ذلك، واختيار موضوعات جاذبة تقدم بصورة مبسطة بعيدة عن التعقيد وغريب اللغة.

٥- أن يناقش المعلمون في اجتماعاتهم الدورية أفضل الطرائق والأساليب التعليمية والاستفادة من خبرات بعضهم الآخر، والعمل على تطوير الطرائق التعليمية واختيار الأفضل للتدريس، إضافة إلى الاطلاع على تجارب الدول العربية في تعليم العربية للناطقين بغيرها.

٦- تعليم اللغات اختصاص في حدّ ذاته يتطلب من المعلم كثيرًا من الجلد والصبر والطاقة، كما أنه يتطلب الكثير من المتابعة والحرص على تحصيل العلوم اللغوية، ومعرفة القضايا الثقافية العامة، بالإضافة إلى معرفة الثقافات الأخرى، وامتلاك القدرة على تقبل الآخر. كما أنه يتطلب رغبة حقيقية في التعاون من أجل الوصول إلى نتيجة؛ ولا يمكن للمتعلم أيًّا كانت طاقته أن يحقق مستوى لغويًّا مقبولًا دون معلم ناصح يأخذ بيده.

٧- متابعة الإدارة للطلبة بالإشراف الاجتماعي، والندوات التثقيفيّة للطلبة، ومتابعتهم أكاديميًّا ومعالجة الضعف عند الطلبة المتأخرين دراسيًّا، وحل المشكلات التي تواجههم، وتفهّم حاجاتهم.

المراجـــع

- أحمد عزّت راجح، أصول علم النفس، دار المعارف، القاهرة، ط١٢، ١٩٨٢م.
- أحمد فؤاد متولّي، تأثير اللغة العربيّة في اللغة التركيّة، مجلّة الفيصل، عدد ١٤٠.
- تيسير الزيادات، يشار اجات، المشاكل والصعوبات التي تواجه الأتراك في تعليم اللغة العربية، أعمـال المؤتمر الدولي الأول: الأنساق اللغوية والسياق الثقافية في تعليم اللغة العربية، مركز اللغات الجامعـة الأردنية، دار كنوز المعرفة، عمّان، ٢٠١٤م.
- السعيد بدوي، أولويات البحث في ميدان تعليم العربية لغير العرب، السجل العلمي للنـدوة العالميـة الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها، جامعة الرياض، ١٩٨٠م.
- سليمان الواسطي، دارسو اللغة العربيّة من الأجانب ونوعيّاتهم، ندوة مناهج تعليم اللغة العربيّة لغـير الناطقين بها، الدوحة، قطر ٥-٧ مايو ١٩٨١م.
- رشدي أحمد طعيمة، أساليب وطرق تدريس اللغة العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافـة والعلـوم، ٢٠٠٢م.
- رشدي طعيمة، الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، معهد اللغة العربيـة، جامعة أم القرى.
- رشدي طعيمة، تعليم العربية لأغراض خاصة: مفاهيمه، أسسه، منهجياته، ندوة تعليم العربية لأغراض خاصة، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، السودان، ٢٠٠٣م.
- رضا حافظ الأدغم، الحاجات اللغوية اللازمة للعاملين بالقطاع الطبي في برامج تعليم العربيـة لغـير الناطقين بها، ندوة تعليم العربية لأغراض خاصة، معهد الخرطوم الدولي للغـة العربيـة، الـسودان، ٢٠٠٣م.
- رضا السويسي، التكوين التربوي لأساتذة العربية لغير الناطقين بها، منشورات المنظمة العربية للتربيـة والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٩٢م.
- طه علي حسين الدليمي، سعاد عبدالكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق، عمان- الأردن، ٢٠٠٥م.
- عبدالرحمن بن إبراهيم الفوزان، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، الرياض: مكتبة الملـك فهد الوطنية ١٤٣٢هـ/ ٢٠١١م.
- عبدالرحمن بن إبراهيم الفوزان، مجموعة المحاضرات التي قدّمها على موقع رواق لتـدريس مهـارات اللغة، على الموقع الإلكتروني:

https://www.rwaq.org/courses/arabic/sections/1137/lectures/4421

- عبدالرحمن أحمد عثمان، مشكلات التعليم الإسلامي في أفريقيا، ندوة التعليم الإسلامي في أفريقيا، الخرطوم، ١٤٠٨هـ /١٩٨٨م.
- عبدالرحمن بن خلدون، المقدمة، تحقيق علي عبدالواحد وافي، نهضة مصر للطباعة والنشر، ٢٠٠٤م.
- عبدالسيد، تعليم اللغة العربية الرسالة العلمية، القاهرة: دار الفكر، ٢٠٠٣م.
- عبدالعزيز بن إبراهيم العصيلي، النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، العدد ٢٢، ربيع الاخر ١٤١٩هـ.
- عبدالقادر الشيخ، مشكلات فهم المقروء لدى طلاب المركز الإسلامي: مستوى المتقدّمين، معهد الخرطوم الدولي لتعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، السودان، ١٩٨٣م.
- علي الحديدي، مشكلة تعليم العربيّة لغير العرب، دار الكتاب العربي، القاهرة.
- علي عبدالواحد عبدالحميد، مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، أعمال المؤتمر الدولي الأول إسطنبول، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: الرؤى والتجارب، دار كنوز المعرفة، عمّان، ٢٠١٥م.
- عوني الفاعوري، خالد أبو عمشة، تعليم العربيّة للناطقين بغيرها مُشكلات وحلول الجامعة الأردنية نموذجًا، مجلة دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلّد ٣٢، العدد ٣، ٢٠٠٥م.
- فواز إبراهيم العبدالله، محمد وحيد صيام، أوصاف ديب، مدخل إلى تقنيات التعليم، جامعة دمشق، دمشق، ٢٠١١م.
- كمال بشر، اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم، دار غريب، القاهرة، ١٩٩٩م.
- مختار حمزة، مبادئ علم النفس، دار المجتمع العلمي، جدة، ١٩٧٩م.
- محمد الطويرقي، دراسة ميدانية لأبرز المشكلات الدراسيّة والتربويّة والإداريّة التي تواجه طلاب اللغة العربيّة غير الناطقين بها، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية، ١٤٠٨هـ.
- محمد عبدالفتاح أبو طالب، Teaching Arabic to Non _ Native Speaking Muslim world مكتبة الرياض- السعودية، ط١، ٢٠٠٩م.
- محمد علي الخولي، تقييم الكتاب الأساسي لتعليم اللغة لغير الناطقين بها، جامعة أم القرى، معهد البحوث العلميّة، مكة المكرمة، السعودية، ١٤١٣هـ.
- محمد ممدوح بدران، اللغة العربية وتدريسها لغير الناطقين بها: نحو منهج لإعداد مدرس اللغة العربية لغير الناطقين بها، منشورات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٩٢م.
- محمود حبيب شلال، القراءة وأهميتها لمتعلمي اللغة العربية، معهد الخرطوم الدولي لتعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، السودان، ١٩٨٠م.
- محمد علي السيد، التقنيات التربوية في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، الإيسيسكو، ١٩٩١م.
- محمود السيد، في طرائق تدريس اللغة العربية، جامعة دمشق، ٢٠٠٤م.
- محمود الناقة، أساسيات تعليم العربية لغير العرب، معهد الخرطوم الدولي لتعليم اللغة العربيّة لغير

الناطقين بها، السودان، ١٩٧٨م.

- محمود الناقة، برامج تعليم العربية للمسلمين الناطقين بلغات أخرى في ضوء دوافعهم: دراسة ميدانيّة، مكة: حقوق الطبع وإعادته محفوظة لجامعة أم القرى.
- محمود الناقة، رشدي طعيمة، تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والإستراتيجيات، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إيسيسكو، الرباط، ٢٠٠٢م.
- ناصر الغالي، عبدالحميد عبدالله، أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية، دار الغالي، الرياض، ٢٠٠٤م.
- نفيسة الطيب عثمان، تعليم مهارة الكتابة العربية لغير الناطقين بها، معهد الخرطوم الدولي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، السودان، بدون تاريخ.
- هداية هداية، تحليل الحاجات اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، ٢-٣/١١/٢٠٠٩م.
- وفاء سليم، الحاجات اللغوية والأخطاء الشائعة لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، ١٩٨٩م.
- موقع الخليج أون لاين/http://alkhaleejonline.net/articles/1430115589761840900
- يعقوب جيولك، محمود قدوم، الحصيلة اللغويّة المشتركة بين العربيّة والتركيّة وتأثيرها في تعليم العربيّة للطلبة الأتراك، أعمال مؤتمر النقد الدولي الخامس عشر، التراث اللغوي والأدبي والنقدي العربي في الآداب العالميّة الذي نظمته جامعة اليرموك الأردنية في تاريخ ٢٨-٣٠ يوليو ٢٠١٥م.
- يعقوب جيولك ومحمود قدوم، تعليم العربية الفصحى للطلبة الأتراك: المهارات اللغوية نموذجا، الملتقى الدولي الأول: تعليمية اللغة العربية الفصحى في المؤسسات التعليمية: الواقع واستشراف المستقبل، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، ٧-٨/١٢/ ٢٠١٥م.
- يعقوب جيولك، محمود قدوم، مبادئ تعليم العربية للناطقين بغيرها في الجامعات التركيّة، أعمال المؤتمر الدولي الأول، الدراسات الإسلامية ودورها في تطوير واقع الأمة وخدمة الإنسانية، كوالالمبور – ماليزيا: ١٢- ١٣ كانون الأول/ديسمبر ٢٠١٥م.
- يعقوب جيولك ومحمود قدوم، المقوّمات المهنيّة والثقافيّة والشخصيّة لمعلّم اللغة العربيّة في الجامعات التركيّة، أعمال المؤتمر السنوي التاسع لمعهد ابن سينا، الذي عُقد في مدينة ليل الفرنسية في تاريخ ٢٥-٢٦ يوليو-٢٠١٥م.
- Maslow، Abraham، Reach of human nature، new york، macnilian pubishing، 1971.

متعلم العربية في إندونيسيا
حاجاته وتطلعاته

د. وائل علي محمد السيد

أستاذ مساعد بكلية التربية، جامعة عين شمس، مصر

مقدمـــة:

يدور موضوع هذا البحث حول الواقع الذي يعيشه متعلم اللغـــة العربيـــة في إندونيـــسيا، وحاجاته وتطلعاته، وأحاول من خلاله رصد أهم الظواهر المتعلقة بالمتعلم الإندونيسي، وما يتمتـــع به من مهارات وإمكانيات، وما يطمح إليه من مستوى راق يجعله لا يقل شأنًا عن الإنسان العربي في تملكه ناصية اللغة، وذلك من خلال تجربتي الشخصية كأستاذ زائر للغة العربية وآدابها، في كلية الدراسات الإسلامية والعربية بجامعة شريف هداية الله الإسلامية الحكومية بجاكرتا إندونيسيا:

Fakultas Dirasat Islamiyah UIN Jakarta

لمدة ثلاثة أشهر في المدة من ١/٩: ٣٠/١١/٢٠١٦م.

ومما يبهج النفس ويشرح الصدر، أن الطلاب فيها يدرسون كل موادهم الدراســية باللغــة العربية، بل مما يلفت النظر ويثير الانتباه أني رأيت الأساتذة أنفسهم يتحدثون مع طلابهم بالعربية في غير قاعات الدرس، ومما يبهر أيضًا أن طلاب الكلية يتحدثون بالعربية فيما بينهم، وهذه بـــشرى خير تبعث على التفاؤل والأمل في أن ترتقي مكانة اللغة العربية في إندونيسيا أكثر وأكثر.

المنهج الذي التزمته: المنهج الوصفي الذي يتناسب مع طبيعة البحث، حيث إنـــه يعتمـــد في المقام الأول على وصف الحالة التعليمية للطالب الإندونيسي الجامعي المتخصص في اللغـــة العربيـــة والدراسات الإسلامية، مع بيان المشكلات التي يواجهها، والآمال التي نتمنى تحقيقها له، ليكـــون أعلى مكانة، وأكثر تمكنًا.

وجدير بالذكر أن هذه الكلية تم إنشاؤها بموجب اتفاقية تعاون في مجال الثقافة والتعليم بـــين جامعة شريف هداية الله الإسلامية الحكومية بجاكرتا، وجامعة الأزهر بجمهورية مصر العربية الـــتي أبرمت في سنة سبتمبر ١٩٩٩م. وبدأت الدراسة بها بداية من العـــام الجـــامعي ١٩٩٩/٢٠٠٠م

بمقتضى قرار المدير العام لتنمية المؤسسات الإسلامية بوزارة الشؤون الدينية الإندونيسية رقم ٣٢١ لسنة ١٩٩٩م[(١)].

ثم ازدادت العلاقة قوة بين الطرفين بتأسيس فرع للرابطة العالمية لخريجي الأزهر بإندونيسيا في مايو ٢٠١٠م، ورأس مجلس إدارة الفرع أ.د محمد قريش شهاب – وزير الشؤون الدينية الأسبق وسفير جمهورية إندونيسيا بالقاهرة سابقًا، ومنذ تأسيس هذا الفرع بإندونيسيا، قام بعقد العديد من الأنشطة والإنجازات المتتالية على المستويين العام والخاص التي تتوافق مع رؤية ورسالة الرابطة وأهدافها والتي تحققت عن طريق التعاون الجاد والمثمر مع الفئات المختلفة حكومة وشعباً وبالتواصل مع المركز الرئيس للرابطة في القاهرة[(٢)].

وفي الحقيقة أن طلاب العلم الإندونيسيين تهفو قلوبهم إلى الأزهر، منذ عهد طويل، ويذكر المؤرخون أنه منذ نحو ست مئة عام تمكن أحد الدعاة واسمه الشيخ إبراهيم (ت ١٤١٩م) وتلاميذه من إدخال أهل جاوة كلهم في الإسلام، ومنذ هذا الوقت أصبح الشعب الجاوي شعبًا إسلاميًّا أصيلًا، حتى أنشئ لطلابهم رواق خاص في الأزهر الشريف سمي برواق الجاويين[(٣)]، ويبلغ عدد الطلاب الموفدين إلى الأزهر حاليًّا ما يربو على خمسة آلاف طالب[(٤)].

وقد ارتقى تعلم اللغة العربية ارتقاءً ملحوظًا بافتتاح كلية الدراسات الإسلامية، وهي كلية متفردة عن غيرها ومتميزة، حيث إن الدراسة بما فيها المحاضرات والمناقشات داخل قاعات الدرس والكتب المقررة وكتابة البحوث والندوات ومناقشات رسائل الماجستير والدكتوراه، كل ذلك يكون باللغة العربية لغة الإسلام والمسلمين، وإن اللغة العربية بالنسبة لهذه الكلية من الأهمية بمكان، وهي من الأهداف الأساسية لها، فإحياء اللغة العربية فيها إحياء لروح الإسلام، والذي يسير في هذه الكلية يشعر أنه يتجول في إحدى كليات الأزهر بمصر، بل ربما تتفوق على الكليات الأزهرية

(١) دليل كلية الدراسات الإسلامية والعربية بجامعة شريف هداية الله، ص ٣.

(٢) انظر: موقع الرابطة العالمية لخريجي الأزهر على شبكة الإنترنت. د ت.

(٣) انظر: د. حسين مؤنس، أطلس التاريخ الإسلامي، الزهراء للإعلام العربي، القاهرة، ط١، ١٤٠٧هـ/١٩٨٧م، ص ٣٨١، وانظر في تاريخ الإسلام في إندونيسيا وارتباط أهلها بالدين الإسلامي وموقفهم من المحتل: إسماعيل أحمد ياغي ومحمود شاكر، تاريخ العالم الإسلامي الحديث والمعاصر، ج١، دار المريخ للنشر، الرياض، السعودية، ١٤١٥هـ/١٩٩٥م.

(٤) من كلمة الأستاذ الدكتور ديدي رشاد رئيس جامعة شريف هداية الله، في مؤتمر (الوسطية أساس الخيرية) بالكلية.

بشدة حرص العاملين فيها وأبنائها على اللغة العربية الفصحى، ولقد شكا إليّ أحد الطلاب الإندونيسيين الذين كانوا موفدين إلى مصر ما لقيه من الصعوبة وهو يحاول فهم اللهجة العامية المصرية التي كان يتحدث بها كثير من الأساتذة هناك، وهذا ما لا يمكن أن يحدث في تلك التجربة الرائدة في كلية الدراسات الإسلامية والعربية بجاكرتا. حيث توفر للطلاب بيئة لغوية، وتتيح لهم جوًّا خاصًّا يعيشون فيه حياتهم اليومية باللغة العربية.

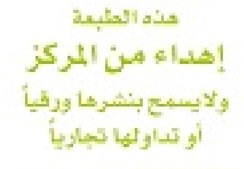
ومدة الدراسة بالكلية أربع سنوات يمنح المتخرجون بعدها درجة الإجازة العالية (الليسانس)، يدرس الطلاب مواد دراسية ومقررات مشتركة لمدة ثلاث سنوات، والسنة الرابعة (أي في الفصلين السابع والثامن لأن الدراسة بنظام الساعات المعتمدة) ينقسم الطلاب إلى شعب ثلاث، هي: الشريعة، وأصول الدين، واللغة العربية، كما تقدم الكلية برنامجًا آخر للدراسات العليا، لنيل درجة الماجستير في التخصصات الثلاثة السابقة.

وتتميز الكلية بوفرة وتميز في جميع عناصر تعليم اللغة العربية من حيث: المقررات، والمناهج، وطرق التعليم، والمواد التعليمية، والأجهزة والأدوات، ومؤهلات المعلمين وخبراتهم وتدريباتهم، ومستوى الطلاب، والمباني، والمكتبات، والنواحي الإدارية.

ويبلغ عدد الطلاب بالكلية الآن نحو خمس مئة طالب كلهم يتكلمون اللغة العربية قبل التحاقهم بالكلية.

والطلاب في الكلية نوعان: النوع الأول خريجو المعهد، وهؤلاء درسوا اللغة العربية منذ نعومة أظفارهم، ومن أول مراحل التعليم المبكرة، لذا تجري اللغة على ألسنتهم بدون تلعثم أو عكم، وتُعد المعاهد الدينية في إندونيسيا من الإنجازات العلمية والدينية والتربوية المهمة، نظرًا لما لها من عظيم الأثر، ولما تحققه من أهداف دينية وتربوية سامية بالتدريبات في شتى النواحي، كما تؤدي هذه المدارس دورًا رائعًا في تكوين مجتمع إسلامي نموذجي ومثالي. وقد أصبحت هذه المدارس العربية مركزًا أساسًا مهمًّا للتعليم الإسلامي، كما أصبح خريجوها من القامات العالية في البلاد، وتكاد مناهج تعليم اللغة العربية والتربية الإسلامية في هذه المعاهد الدينية تكون نسخة من مناهج المعاهد الأزهرية، أو مناهج الدراسة الدينية في البلاد العربية.

النوع الثاني: طلاب متخرجون من مدارس وزارة التربية والثقافة، وهؤلاء درسوا اللغة العربية في المرحلة الثانوية من مراحل التعليم العام، بل كانت اللغة العربية بالنسبة لهم لغة أجنبية ثانية مادة



اختيارية يختارها الطالب من ضمن اللغات الأجنبية الأربع؛ الفرنسية والألمانية واليابانية والعربية (اختيارية – ساعتان أسبوعيًّا)، ودرسوا اللغة الإنجليزية لغة أجنبية أولى (إجبارية – حصة يوميًّا)، لذا كانت مقرراتها في العربية محدودة، ومناهجها فيها مختصرة، ووسائل دعمها أدنى بكثير من المأمول لها. فينتهي الطلاب من التعليم العام وقد نالوا من العربية قدرًا يسيرًا، وتكلموا بها وفي ألسنتهم ملء أفواههم من العثرات، وما دفعهم إلى الالتحاق بكلية الدراسات الإسلامية والعربية وما يناظرها إلا حب جارف للدين، ورغبة عارمة في التزود من الثقافة الإسلامية، وبالمقارنة بين تعليم اللغة الإنجليزية وتعليم اللغة العربية في تلك المدارس نجد الفرق كبيرًا بينهما، فالأولى سرعان ما تؤتي أكلها، والثانية قد لا تثمر شيئًا لو كان الاعتماد الوحيد على هذه المقررات المدرسية.

ولقد أثبتت هذه الكلية أن تعليم اللغة العربية قد ارتقى ارتقاء ملحوظًا، وتغيرت الفكرة الرائجة منذ عقد على الأقل من الزمان أنه لا يوجد تخصص أكاديمي يساعد على تأهيل المعلمين مهنيًّا ومعرفيًّا. وأن المعلمين المؤهلين الذين يحملون شهادة الماجستير والدكتوراه هم خريجو جامعات الشرق الأوسط وعددهم لا يتعدى أصابع اليدين[(١)].

وسوف تتناول هذا الموضوع من خلال عدة زوايا هي:

- سمات متعلم اللغة العربية الإندونيسي.
- المناهج الدراسية والمقررات ومدى استفادة الطالب منها.
- الفجوة بين الدارس الإندونيسي والمجتمع العربي ثقافيًّا وإعلاميًّا واجتماعيًّا.
- الطالب الإندونيسي والقرآن الكريم.
- تأثير اللغة الإندونيسية في متعلم اللغة العربية.
- تأثير اللغة العربية في اللغة الإندونيسية.

وفيما يلي تفصيل ذلك.

(١) انظر: د. نصر الدين إدريس جوهر، تعليم اللغة العربية على المستوى الجامعي في إندونيسيا، رسالة دكتوراه مخطوطة بجامعة النيلين، السودان، ٢٠٠٦م، ص ٢٥١، وإلى هذا أشار أيضًا د. رشدي أحمد طعيمة في كتابه: تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الرباط، ١٩٨٩م، ص: ٥.

محاور البحث:

أولا: سمات متعلم اللغة العربية الإندونيسي:

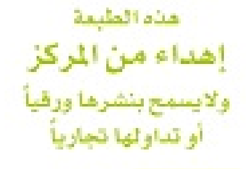
يتسم الطالب الإندونيسي بحرصه على تعلم اللغة الفصحى الصحيحة بصورة تفوق المتعلم العربي أحيانًا كثيرة، وبالمقارنة بين طلابنا العرب خاصة في مصر، والطالب الذي يتعلم العربية في إندونيسيا، نجد تفوق الطالب الإندونيسي على العربي في عدة مجالات.

أ) من حيث الصوتيات: يحرص الطالب الإندونيسي على أن تكون مخارج الأصوات صحيحة غالبًا، ولا سيما في الحروف التي تخضع للتغيير بسبب سلطان اللهجات العربية في الأقطار العربية، فعند نطقه الأصوات الأسنانية (الثاء – الذال – الظاء) يجتهد في إخراجها من مخرجها الصحيح، بوضع اللسان بين الأسنان، و لم يتأثر بما حدث لهذه الأصوات من تغيير في العاميات العربية، فالدارسون المصريون وإن كانوا متخصصين تحولت الثاء عندهم إلى سين أو تاء مثل كلمة (ثعبان) تنطق سعبان أو تعبان، وفي ليبيا تحولت الثاء إلى تاء مثل (الثانوية) تنطق التانوية، وفي مصر تحولت الذال إلى زاي فكلمة (هذا) تنطق (هزا)، وكذا في الظاء، أما أبناء الخليج فقد عافاهم الله من هذا الخلط والتغيير.

وكذلك بالنسبة لصفات الحروف لحظت صحة صفة الصوت فمثلًا الواو في كلمة (أصوات) ينطقونها مرققة وهو الصحيح، في حين أن المتعلم المصري كغيره من عامة الشعب يفخمون الواو في الكلمة عينها، وفي كلمة (أصحاب) يلتزمون بترقيق صوت الحاء وهو الصحيح، في حين أن العربي كثيرًا ما يفخمه، وكأنهم يلتزمون بأحكام تلاوة القرآن الكريم في كلامهم العادي.

ب) من حيث بنية الكلمة: والمقصود بذلك الالتزام بصحة البناء الصرفي للكلمة، وهو سمة واضحة في لغة الطالب الإندونيسي، فلا يستخدم اسم الفاعل بدلًا من اسم المفعول، ولا يزيد في بناء الكلمة ولا ينقص منها، أو ما شابه ذلك. وإذا قرأ كلمة أو سمعها، وقد سبق حرف الآخر، أو استبدل حرف بآخر، لا يمكنه فهم معناها. فلو وضعت كلمة (المرآة) مكان كلمة (المرأة) لاختلفت الدلالة، واستغلق على الدارس فهم المعنى.

ج) من حيث بنية الجملة: والمقصود بذلك تركيب الجملة، أي الالتزام بصحة القاعدة النحوية، وهذا راجع إلى التزام الطالب الإندونيسي باللغة العربية الفصحى، كما تعلمها في دروس النحو العربي، وكما يراها في الكتب التي بين يديه، وهو في هذا لا يقل شأنًا عن الطالب



العربي الذي ولد في بيئة عربية، يتكلم اللغة من والديه وممن حوله. مع بقاء ميزة للطالب الإندونيسي أنه تعلم القواعد النحوية وهو ليس عربيًّا، فكان شديد الحرص على سلامة اللغة، في حين أن الطالب العربي الذي يتكلم لهجة عامية، هو أيضًا يتعلم الفصحى وقواعدها كأنه غريب عنها.

هذا بصفة عامة، لكن هناك أخطاء يقع فيها الطلاب سوف ننبه عليها فيما بعد.

ثانيًا: المناهج الدراسية والمقررات ومدى استفادة الطالب منها:

يدرس الطالب الإندونيسي المناهج التي يدرسها الطالب العربي، بل تدرس له كتب هي نفسها المقررة في الجامعات العربية، وتحديدًا في جامعة الأزهر، بناء على الاتفاقية المشار إليها آنفًا، ولهذا نجد أنه يتاح له كل ما يتاح للمتعلم في الوطن العربي، وهو ما يجعله لا يقل شأنًا عن أخيه الناطق بالفصحى، وذلك على النحو التالي:

" شعبة عامة: وتشمل المواد الدراسية التي تدرس في شعب الشريعة الإسلامية، وأصول الدين، واللغة العربية وآدابها.

شعبة أصول الدين: وتدرس فيها مواد: القرآن الكريم وتجويده، والتفسير وعلومه، والحديث وطرقه، والتوحيد، والمنطق، والفلسفة الإسلامية، والتيارات الفكرية القديمة، والتيارات الفكرية المعاصرة، والتاريخ الأديان، ومناهج المفسرين، وقاعة البحث في الدراسات الإسلامية.

شعبة الشريعة الإسلامية: وتدرس فيها مواد: القرآن الكريم وتجويده، وفقه المذاهب، والفقه المقارن، وأصول الفقه، وتاريخ التشريع الإسلامي، والأحوال الشخصية، وتفسير آيات الأحكام، وقاعة بحث في الشريعة الإسلامية.

شعبة اللغة العربية وآدابها: وتدرس فيها مواد: القرآن الكريم وتجويده، والنحو والصرف، والبلاغة والنقد، والأدب والنقد، وفقه اللغة والأصوات، والمعاجم واللهجات، والعروض والقوافي، والدراسات اللغوية، والتاريخ والحضارة الإسلامية والتربية وعلم النفس، ومناهج وطرق التدريس، واللغات الأجنبية، وقاعة بحث في الدراسات العربية"[1].

وقد يتوهم بعض المتوهمين أن هذه المناهج وضعت للدارس العربي، وأنها لا تناسب الدارس الذي لا ينطق العربية، وأنها فوق طاقته، وتثقل كاهله، والحقيقة التي لمستها في الطالب الجامعي

(١) انظر: دليل الكلية، ص ٧ وما بعدها.

الإندونيسي في كلية الدراسات الإسلامية والعربية أنه يقبل بنهم شديد على العلم، وأنه ينهل منه كل منهل، وقد رأيت بعض الطلاب بالكلية يتأبطون كتبًا في التراث وفي مختلف العلوم العربية والإسلامية، لا يأبه بها الطالب العربي، وقد لا يعرفها، بل قد يكون زاهدًا في التعرف عليها، ومن هذه الكتب: شروح ألفية ابن مالك، والمتون النادرة في شتى العلوم الشرعية، وكتب في المعاني والبيان والبديع ، ودواوين الشعر العربي، قديمه وحديثه، وغيرها.

الواجبات التي كلف بها الطلاب:

بالإضافة إلى المناهج المقررة، كلف الطلاب بواجبات وبحوث تتمثل في:

- إعداد بحوث في موضوعات المنهج، وقاموا بها على الوجه الأكمل، لم يتخلف عنها إلا القليل، في حدود ١٠ % من الطلاب.
- جمع الكلمات العربية المستخدمة في اللغة الإندونيسية، لإحداث نوع من التقارب بين اللغتين، وقام الطلاب بعمل قائمة لهذه المفردات التي تجاوزت مئات الكلمات.
- جمع الكلمات الأوربية التي تستخدم في اللغة الإندونيسية، وذلك لتجنب استعمالها، من باب الحرص على سلامة لسانهم من الدخيل الذي تركه المحتل الأجنبي الذي ظل جاثمًا على البلاد لمدة ثلاثة قرون ونصف.

بحث التخرج:

تنص لائحة الكلية على ما يلي: «في الفصل الدراسي السابع يقدم الطالب مشروع البحث العلمي باللغة العربية لمجلس الكلية حيث يقرر المشرف على الرسالة وتناقش الرسالة بعد اكتفائها من الشروط الأكاديمية والعلمية للطالب، وإجراء امتحان شفوي في مواد التخصص للشعبة التي ينتمي إليها الطالب».

وقد قمت بعمل مراجعة لغوية — بناء على طلب إدارة الكلية – لحوالي عشرين رسالة علمية للطلاب لإجازة التخرج، وقد لحظت تنوعًا في الموضوعات، وجدة وابتكارًا، واهتمامًا من الطلاب وعناية، وحرصًا على أن يخرج البحث في أكمل صورة، ومن الأبحاث التي راجعتها:

- فسخ النكاح بسبب إعسار الزوج: للطالبة / عليون أليفة (تخصص شريعة).
- حكم العملية الجراحية التجميلية: للطالبة / نيل الفراحة (تخصص شريعة).
- نفقة الزوجة المطلقة في نظرة الفقه الإسلامي: للطالبة/ ثاني إثنا أريانتي (تخصص شريعة).

- موقف يوسف القرضاوي من الديموقراطية: للطالبة / إس إس عزة (تخصص أصول دين).
- قضية التوكل عند ابن القيم: للطالب / هيري كسوانتو (تخصص أصول دين).
- الموازنة بين الجامع الكبير والجامع الصغير للسيوطي: للطالبة / نور الوالدا (تخصص أصول دين).
- الأفكار الأسلوبية عند أحمد الشايب: للطالبة / نساء ألتامي (تخصص لغة عربية).
- ترجمة رواية عساكر قوس قزح – نقد وتحليل: للطالبة / نساء مفلحة (تخصص لغة عربية).
- رواية خالتي صفية والدير – دراسة أسلوبية: للطالبة / رزقا أريني كمالا (تخصص لغة عربية).

وقد قصدت بهذه البيان التمثيل لا الحصر، وإظهار تنوع الموضوعات مع اختلاف التخصصات، كما يظهر في عناوين الأبحاث مدي ارتباط الطالب الجامعي الإندونيسي بالفكر الإسلامي بصورة قوية، وبالمجتمع العربي وثقافته بشكل واضح. وقد سجلت بعض الملحوظات التفصيلية منها:

الإيجابيات:

- اهتم الطلاب بكتابة مقدمات بلاغية رائعة، تنم عن ذوق رفيع وأدب راق.
- تتميز البحوث عامة بالدقة اللغوية وسلامتها من الأخطاء النحوية والإملائية بنسبة حوالي ٨٠% على الأقل.
- ربما تمر ثلاث صفحات أو أربع بدون أي أخطاء، وهذا مؤشر جيد جدًّا للدلالة على أن مستقبل هؤلاء الطلاب في القيام بتدريس اللغة العربية في إندونيسيا يبشر بالخير، وسوف يغني يومًا ما عن إرسال البعثات إلى الدول العربية أو استقدام المدرسين العرب، مما يوفر كثيرًا من النفقات والجهد والوقت.
- الإلمام بالمراجع وتنوعها، وصحة ترتيبها، ودقة المعلومات عنها.

وكل هذا يرجع الفضل فيه لتوجيهات الأساتذة المشرفين، وكمال علمهم.

السلبيات:

لحظت بعض الأخطاء التي لم يفلت منها إلا القليل من الطلاب، ويتمثل بعضها في:

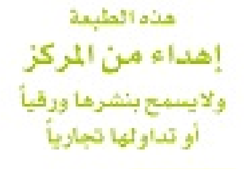
- الخلط بين النكرة والمعرفة، مثال (حكمة التعدد الزوجات — مرجع السابق)، والصواب (تعدد الزوجات – المرجع السابق).

- (فقد قام المترجم بالمحاولات الجادة فى ترجمة هذه النصوص)، (جمعت الباحثة كل كتب متعلقة بالترجمة والقاموس)، (وأغراض هذا البحث أن يكون كل المعلم قادرًا)، (فالترجمة في الإندونيسيا في الحاجة الضرورية إلى الانتقادات)، (وهي مكتوبة باللغة الأدبية)، (خصائص الشعر الشابي الفنية)، (أما طريقته في نظم فإنه تقوم على أسس)، (لقد تعرضت الشاعر).
- الخلط بين المفرد والمذكر والجمع: مثال (أشكر فضيلة الدكتور عميد الكلية على جهودهم)، (وأشكر أمين مكتبة... وأمين مكتبة الذين...).
- الخلط بين التذكير والتأنيث: مثال (محكمة الشرعي) والصواب (المحكمة الشرعية)، (أنّ أخطاء الترجمة كثيرًا ما يوجد في النصوص الأدبية)، (وهو كما تلي)، (شخصية الشابي والعوامل المكون لها).
- زيادة حرف الجر بعد فعل متعد لا يحتاجه: مثال (سوف تشرح الباحثة عن نفقة المطلقة)، (أسأل منك الدعاء لي).

ثالثًا: الفجوة بين الدارس الإندونيسي والمجتمع العربي ثقافيًّا وإعلاميًّا واجتماعيًّا:

الشعب الإندونيسي مفصول تمامًا عن العالم العربي، إلا القلة التي تدرس في بلاد عربية، أو تهيأت لها فرصة العمل في بلد عربي، أو أداء مناسك العمرة أو الحج، ومن هنا لا يتوافر لدارس العربية هناك مخالطة العرب، أو مشاهدة القنوات الفضائية العربية، بما تحويه من مواد مختلفة، إخبارية وترفيهية ودرامية، أو سماع الفن العربي من أفلام ومسلسلات وغير ذلك، ويكون مضطرًّا لسماع اللغة من مصدر واحد هو المعلم الإندونيسي الذي يقع هو الآخر تحت تأثير اللغة الأصلية له، بما تتركه في لسانه من أخطاء.

ولا تصل الصحف ولا المجلات العربية إلى إندونيسيا، ولا يعرفها دارسو العربية هناك، حتى وإن كانت تنشر على شبكة الإنترنت، فمتابعتها ليست بالأمر اليسير، ولكن من الجهود المشكورة في هذا المجال مجلة واحدة تصدر بالعربية في جاكرتا وهي مجلة (ألو إندونيسيا) الشهرية التي هي من ثمرات عطاء أساتذة جامعة شريف هداية الله، فالذين يقومون على تحريرها عائلة جامعية كلهم من البارعين في اللغة العربية والقائمين على تدريس علومها وهم الدكتور شهاب برهان الدين لوبس، وزوجته الدكتورة نبيلة لوبس، وابنتهما الدكتورة أماني لوبس، وتحتوي المجلة على مواد وفقرات متنوعة من مقالات وتحقيقات وأخبار العالم الإسلامي وشخصيات العدد، وكتاب الشهر وأبواب



المرأة والمجتمع والسياحة والثقافة وغيرها. وتصدر المجلة في طبعة أنيقة مزودة بالصور، ومع ذلك فهي لا تصل إلى يد الدارس الإندونيسي للغة العربية، وقراؤها من خواص الخواص. (انظر المرفق رقم ١ صورة غلاف).

كما تصدر كلية الدراسات الإسلامية والعربية مجلة الزهراء وهي مجلة علمية محكمة نصف سنوية، تنشر فيها بحوث العلماء والباحثين باللغة العربية، وتصدر منذ إحدى عشرة سنة بصفة منتظمة، وقراؤها جميعًا من المتخصصين (انظر المرفق رقم ٢ صورة غلاف).

أما الإذاعة المرئية الإندونيسية فلا تقدم في الوقت الحالي أي مواد أو فقرات باللغة العربية، على الرغم من وجود برامج دينية تتخللها نصوص قرآنية وأحاديث نبوية، لكن يبدو أن التنسيق مقطوع بين الأجهزة الإعلامية في إندونيسيا ونظائرها في العالم العربي، ويشير الدكتور نصر الدين إدريس جوهر إلى أن «هناك قناتي تلفزيون سبق أن بثتا برامج تعليم اللغة العربية هما تلفزيون الحكومة الإندونيسية (Televisi Republik Indonesia- TVRI) وتلفزيون التربية الإندونيسية (Televisi Pendidikan Indonesia- TPI). وعلى رغم أن برامج تعليم اللغة العربية على قنوات التلفزيون قد توقف ولا يستمر حتى الآن إلا أنها قد ساهم في رفع مستوى تعليم اللغة العربية أدناه في تعريف هذه اللغة على المجتمع الإندونيسى على نطاق واسع من خلال الوسائل الإعلامية وبناء الانطباع أن هذه اللغة لا تقل أهمية من اللغات الأجنبية الأخرى»[1].

رابعًا: الطالب الإندونيسي والقرآن الكريم:

يتميز المتعلم الإندونيسي بقدرة فائقة على حفظ القرآن الكريم وتلاوته بالأحكام وبطريقة صحيحة، ويبلغ عدد حفظة القرآن الكريم كاملًا الآلاف، ففي المعهد الواحد يوجد العشرات ممن ختموا القرآن، وهذه من الظواهر المحمودة التي نفتقدها في مجتمعنا العربي، فالطالب العربي يكتفي بحفظ ما تيسر له، على الرغم من أن إتمام حفظ القرآن كاملًا من شروط القبول ومن شروط التخرج في الكليات الدينية.

ويدرس القرآن الكريم كمادة أساسية إجبارية في كل المعاهد، وفي الجامعات الإسلامية، والتي منها جامعة سونان كاليجافا في جوكجاكرتا، ثم جامعة شريف هداية الله بجاكرتا، وجامعة علوم

(١) د. نصر الدين إدريس جوهر، تعليم اللغة العربية في إندونيسيا بين التطورات الواعدة والمشكلات القائمة، مقال بموقع (اللغة العربية صاحبة الجلالة) صفحة دولية تصدر برعاية المجلس الدولي للغة العربية، د ت.

القرآن بجاكرتا ومعهد العلوم العربية والإسلامية بجاكرتا التابع لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية الذي بدأ العمل فيه عام ١٤٠٠هـ/١٩٨١م[١]، وجامعة دار الحكمة بجاكرتا، وجامعة أسعدية بسولاويسي، وجامعة سونان أمبيل الإسلامية الحكومية بمدينة سورابايا، وجامعة دار السلام أنشئت ١٩٦٣م[٢].

ولكن جانب القصور عند الطالب الإندونيسي أنه لا يقوّم لسانه بالقرآن، فتلاوة القرآن شيء، واللغة المستعملة لغة حديث شيء آخر، إنه قادر على أن يقرأ القرآن بإتقان شديد، ولكن لم يستفد من هذه المهارة في صياغة الجملة العربية، وصحة تركيبها، والاستفادة من المعجم القرآني في لغته، وهذا راجع غالبًا إلى عوامل كثيرة منها:

١- وجود علامات إعرابية، بعضها ظاهر، وبعضها مقدر، والظاهرة: منها الحروف ومنها الحركات، وهذا ما لا يعرفه اللسان الإندونيسي لا في لغته، ولا في غيرها من اللغات المعروفة له كالإنجليزية مثلًا، وهذا مما يزيد صعوبة اللغة العربية على الدارس الإندونيسي.

٢- وجود أصوات في اللغة العربية ليست في اللغة الإندونيسية.

٣- تأثير اللغة الإندونيسية عليه، وهذا ما سنتناوله في المبحث التالي.

خامساً: تأثير اللغة الإندونيسية على متعلم اللغة العربية:

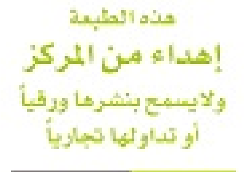
تحتوي اللغة الإندونيسية على نظام خاص ومختلف في النطق والتركيب والقواعد، فليس فيها مثنى وجمع، وليس فيها مذكر ومؤنث، وليس فيها علامات إعراب، وكل هذا كان له تأثيره في متعلم العربية من أصحاب هذه اللغة من عدة أوجه. (المرفق ٣ نموذج بخط أحد الطلاب يبين هذه الملحوظات).

ويصف الشيخ علي الطنطاوي – رحمه الله – اللغة الإندونيسية وصفًا طريفًا فيقول: «هي لغة عجيبة سهل تعلمها، يرى علماء اللغات أنها ستكون في الشرق كالإنكليزية في الغرب، وليس فيها تصريف، ولا ماض ومضارع وأمر، وهم يأخذون المصدر فيضمون إليه الضمائر والظروف، فإذا

---

(١) انظر: أحمد هداية الله زركشي، اللغة العربية في إندونيسيا دراسة وتاريخًا، رسالة دكتوراه مخطوطة، كلية الدراسات الشرقية، جامعة البنجاب، لاهور، باكستان، ١٤١١هـ / ١٩٩١م، ص ١٩٩.

(٢) المرجع السابق، ص ١٥٨.



أراد المرء أن يقول: أعطي مثلًا يقول أنا عطاء، وإن أراد أن يقول: أعطيتُ، يقول: أنا عطاء أمس»[1].

وقد سبق أن أشرت إلى نماذج لعبارات من بعض أبحاث الطلاب تتضمن أخطاء ناتجة من التأثر باللغة الوطنية، ومن كلامهم وأحاديثهم أيضًا:

- تكلمت مع كل الطالب: ويقصد مع كل الطلاب.
- جمعت ثلاثة كتاب: ويريد كتبًا.
- جميع الكلية: ويريد الكليات.
- نعمة: تنطق نقمة.
- سلامات: تنطق سيلامات.

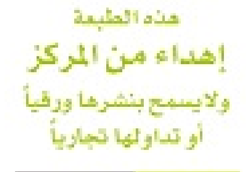
سادساً: تأثير اللغة العربية في اللغة الإندونيسية:

لا يشكل تعلم اللغة العربية صعوبة كبيرة بالنسبة للطلاب الإندونيسيين لأنهم - كشعب مسلم - اقترضوا منها مفردات عديدة تتعلق بكل جوانب حياتهم. وكانت اللغة العربية في عهد الاحتلال الهولندي الذي امتد ثلاث مئة وخمسين سنة في مرتبة اللغة الثانية بالنسبة للإندونيسيين بعد لغاتهم المحلية، بل كان التعلق بها وبالدين الإسلامي نوعًا من التحدي للمحتل الذي كان يحاول أن يفرض نفوذه ولغته، فالعلاقة كانت بين الاندونيسيين والعرب علاقة حب ودين فالرابط بينهما الإيمان والقرآن، على حين كانت علاقتهم بلغة المحتل علاقة بغض.

وإذا كان هناك صراع قائم على أرض إندونيسيا بين اللغات، فإنه ليس صراعًا بين الاندونيسية والعربية، لأنهما تسيران في طريقين متوازيين؛ طريق المحافظة على الهوية الإسلامية ممثلًا في اللغة العربية، وطريق المحافظة على الانتماء للوطن ممثلًا في اللغة الاندونيسية، وإنما الصراع الحقيقي الذي يدور دون أن يشعر به الشعب، هو الصراع بين اللغة العربية الأصيلة في دماء من يتكلم بها لكونها جزءًا من حضارته وثقافته، وتلك اللغة الأوروبية الدخيلة التي فرضها المحتل نتيجة تراكمات زمن طويل من السيطرة والهيمنة الغربية على بلاد الشرق.

ويتحدث الدكتور علي عبدالواحد وافي عن تأثير العربية في الفارسية والتركية ثم يقول: «ولم

(١) علي الطنطاوي: صور من الشرق في إندونيسيا، دار المنارة للنشر والتوزيع ـ جدة السعودية - ط١، ١٤١٢هـ / ١٩٩٢م ص ٣٧.



يقف أمر نفوذ العربية عند هذا الحد، بل تجاوزه إلى جميع الأمم الإسلامية الأخرى: باكستان، الهند، أفغانستان، تركستان، الكرد، بخارى، فأنزلت العربية عند هذه الأمم منزلة مقدسة سامية؛ لأنها لغة القرآن والحديث اللذين يقوم عليهما الدين الإسلامي، وهي التي ألف بها جميع كتب التفسير والسنة والفقه والأصول والتوحيد، وما إلى ذلك، وهي فضلًا عن هذا وذاك اللغة التي يجب أن تؤدى بها كثير من العبادات الإسلامية، وكان من اثر ذلك أن تركت العربية في لغات هذه الأمم آثارًا ذات بال، وانتقل منها إلى هذه اللغات كثير من المفردات، وقد بلغ هذا الأثر مبلغًا كبيرًا في بعض اللغات المستخدمة في المناطق الباكستانية والهندية الإسلامية»[(١)].

ولبيان الفرق بين اللغتين من حيث أصولهما، من المفيد أن نشير إلى أن اللغة العربية لغة سامية، في حين أن اللغة الإندونيسية تنتمي إلى مجموعة اللغات الآسيوية، ويقول الدكتور محمود فهمي حجازي: «واللغة الإندونيسية هي لغة الملايو في شكلها المتعارف عليه في دولة إندونيسيا، فالأصل التاريخي أن هذه اللغة كانت لغة ساحل سومطرة، ثم انتشرت بعد ذلك في الملايو وبورنيو، وقد دونت هذه اللغة التي كانت تعرف باسم لغة الملايو في القرن الثالث عشر بخط محلي، وعدل نظام الكتابة في القرن الخامس عشر إلى الخط العربي، ثم حول بعد ذلك إلى الخط اللاتيني، وعندما أعلن قيام دولة إندونيسيا سنة ١٩٤٧م أعلنت معها لغة الملايو لغة رسمية للبلاد، ثم عدل اسمها إلى اللغة الإندونيسية تمييزًا لها عن الأشكال اللغوية الأخرى القديمة والحديثة للغة الملايو»[(٢)].

إذن، من معوقات انتشار اللغة العربية كلغة تعليم ولغة ثقافة، عدم وجود قرابة لغوية بين اللغتين، فهما لا تنتميان إلى أصل واحد، ولا إلى أسرة لغوية واحدة، لو كان ذلك لوجدنا وجوه شبه وعوامل كثيرة مساعدة على سرعة تعلم العربية في إندونيسيا. إن هذه القرابة ليست موجودة أيضًا بين الإندونيسية واللاتينية، ولكن النفوذ الأجنبي وما فرضه بالقوة كان له دخل كبير في موجة التغريب التي سيطرت على البلاد ولا سيما على لغتها.

ولقد أتيح للغة العربية في إندونيسيا ما لم يُتَح للغة المحتل الهولندي، فالمساجد زاخرة بالمصلين،

(١) علي عبدالواحد وافي: فقه اللغة ، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط ٣، ٢٠٠٤ م، ص ١٠٣.

(٢) د. محمود فهمي حجازي، مدخل إلى علم اللغة، ص ٢٤٧، وانظر أيضًا لبيان أن الحروف العربية كانت تكتب بها اللغة الإندونيسية قديمًا: زبير رادين، كتابة اللغة الإندونيسية بالحروف العربية كوسيلة لنشر اللغة العربية والثقافة الإسلامية في إندونيسيا، رسالة ماجستير مخطوطة – معهد الخرطوم الدولي – ١٩٨٣م.

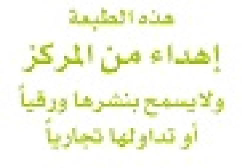
والمؤذن يرتفع صوته خمس مرات كل يوم في جميع أنحاء البلاد يرفع الأذان باللغة العربية، والمصلون يتلون الذكر الحكيم في صلواتهم بالعربية سرًّا وجهرًا، وبعد الفراغ من الصلوات تلهج ألسنتهم بالذكر والدعاء بالعربية ما يزيد على عشر دقائق بعد كل صلاة، فما يفرغون من الذكر حتى يتصافحوا وهم يرددون بصوت عذب: صلى الله على محمد، صلى الله عليه وسلم، وخطيب الجمعة في المساجد عامة، يخطب بالإندونيسية ولكنه يبدأ خطبته بديباجة عربية، يحمد الله تعالى ويثني عليه طويلًا، ويتلو آيات القرآن والأحاديث النبوية الشريفة باللغة العربية، وبين الحين والآخر يقول: حاضرين جماعة جمعة، أي: أيها الجماعة الحاضرون في الجمعة.

وفي الإندونيسية من الكلمات العربية ما قد يصل إلى ١٥% من المعجم اللغوي الإندونيسي[(١)]، وهذا له دخل كبير في تيسير تحصيل اللغة العربية وحفظ مفرداتها ونطقها، وكانت الإندونيسية قديمًا تكتب بحروف عربية، قبل التحول إلى اللاتينية بتأثير من الاستعمار ودعاة التغريب، (المرفق ٤ – نموذج من كتاب قديم كتب باللغة الإندونيسية بحروف عربية).

ولم يتوقف انتشار اللغة العربية وقبولها لدى المجتمع الإندونيسي عند شيوع استخدامها في الحياة الدينية فحسب، وإنما ينعكس كذلك على الحياة اللغوية؛ إذ إن هذه اللغة تؤثر في اللغة الإندونيسية وتغني خزانتها. فتطورت عدة جوانب في خزانة اللغة الإندونيسية نتيجة تأثرها باللغة العربية ولعل أهم وجوه هذا التأثر دخول أصوات اللغة العربية واقتراض كلماتها إلى اللغة الإندونيسية. فالأصوات الفاء (f) والشين (sy)، والزاي (z)، على سبيل المثال لا الحصر، ليست من الأصوات الإندونيسية الأصلية وإنما هي أصوات عربية دخلت إلى اللغة الإندونيسية من خلال اقتراض الكلمات مثل:

فهم (Faham) شرط (Syarat) زيارة (Ziarah). وكذلك على مستوى المفردات فالكلمات Tafsir , Syukur , Zakat على سبيل المثال لا الحصر ليست من الكلمات الإندونيسية الأصلية وإنما هي اقتراضات من الكلمات العربية وهي: تفسير، وشكر، وزكاة. ومما ينتج من هذا التأثير اللغوي وجود التشابه بين اللغة العربية واللغة الإندونيسية، الأمر الذي بدوره يساعد الإندونيسيين على تعلم اللغة العربية بسهولة بدون مشقة، وهذا بدوره يؤدي إلى انتشار

(١) أحمد هداية الله زركشي، اللغة العربية في إندونيسيا دراسة وتاريخًا، مرجع سابق، ص ٧٤.



هذه اللغة[١].

وقد استعارت اللغة الإندونيسية كثيرًا من الكلمات من اللغة العربية، كثير منها مصطلحات إسلامية، مثل: بسم الله – ما شاء الله – الحمد لله – السلام عليكم.

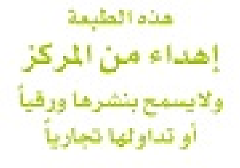
ومن أمثلة المفردات ما يلي:

Allah	الله		
Akhirat	الآخرة	Ulama	العلماء
Dalil	دليل	Aqli	عقل
Surat	سورة	Ayat	آية
Talak	طلاق	Hadiah	هدية
Imam	إمام	Shalat	صلاة
Zakat	زكاة	Hajji	حج
Ibadah	عبادات	Aqidqh	عقيدة
Subuh	صلاة الصبح	Syuruq	شروق
Dzuhur	صلاة الظهر	Asar	صلاة العصر
Magrib	صلاة المغرب	Isya	صلاة العشاء

ومن الكلمات العامة:

Kursi	كرسي	dunia	عــالَم
kamus	قاموس	waktu	وقت
tarikh	تاريخ	zirafah	زرافة
Tomat	طماطم	Khusus	خصوصي
Anda	أنت	Selamat	تحية
Tarif	أجرة أو تكلفة ويقال لها في مصر تعريفة		
Saman	زمان	Mustahil	مستحيل

(١) دخول اللغة العربية وانتشارها: د. نصر الدين إدريس جوهر– مقال منشور على شبكة الإنترنت – موقع (لسان عربي) د ت.



Istilah	اصطلاح	Abjad	أبجدية
Wilayah	ولاية	Umum	عمومًا
Awal	أول	Ahir	آخر
Huruf	حرف	Lisan	لسان
Muktamar	مؤتمر أو اجتماع		
Ayat	آيات القرآن، وتستعمل أيضًا بمعنى بند من بنود القانون		
Majallah	مجلة	madrasah	مدرسة
Maher	ماهر	asas	أساس
Daftar Hadir	دفتر حاضر: أي كشف حضور		
Mati	مات، أو يموت أو موت		
Sahabat	أصحاب أو أصدقاء		

وأيام الأسبوع كلها عربية:

Senin	الاثنين
Selasa	الثلاثاء
Rabu	الأربعاء (ربوع باللهجة السعودية)
Kamis	الخميس
Jum'at	الجمعة

الأنشطة المصاحبة ودورها في دعم اللغة الفصحى:

أولًا: المؤتمرات:

تهتم جامعة شريف هداية الله عامة، وكلية الدراسات الإسلامية والعربية خاصة، بإقامة المؤتمرات الدولية التي تسهم إسهامًا كبيرًا في دعم اللغة العربية، وحث الطلاب على الحضور والاستماع والمناقشة والتفاعل بشكل إيجابي، ومن هذه المؤتمرات ما يلي:

١- المؤتمر الدولي للغة العربية :تفعيل اللغة العربية كعنصر حضاري – مستقبل اللغة العربية في عصر العولمة بين الأمل واليأس، جامعة شريف هداية الله الإسلامية الحكومية بجاكرتا، بالاشتراك مع اتحاد مدرسي اللغة العربية بإندونيسيا، جاكرتا في ١٩: ٢٢ شعبان ١٤٣٣هـ / ٩: ١٢ يوليو ٢٠١٢م.

٢- المؤتمر الدولي للغة العربية، النهوض باللغة العربية من خلال نشر الثقافة الإسلامية والعربية، بجامعة شريف هداية الله الإسلامية الحكومية، كلية التربية، قسم تعليم اللغة العربية، جاكرتا، ٢٣: ٢٥ من أغسطس ٢٠١٥ م.

وكان يهدف إلى مناقشة:

١. كيفية النهوض باللغة العربية من خلال السياسات اللغوية.
٢. كيفية النهوض باللغة العربية من خلال تطوير العلوم العربية وتعليمها.
٣. كيفية النهوض باللغة العربية من خلال المناشط الاجتماعية[(١)].

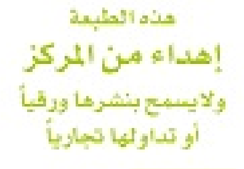
٣- مؤتمر: الوسطية أساس الخيرية، في المدة من ١٧: ١٩ من ذي القعدة ١٤٣٦هـ الموافق ١: ٣ من سبتمبر ٢٠١٥م، بالاشتراك مع الرابطة العالمية لخريجي الأزهر فرع إندونيسيا[(٢)]، ويعد هذا المؤتمر نموذجًا فريدًا ومتميزًا من حيث دوره في خدمة اللغة العربية عن طريق الممارسة الفعلية للغة، وقد اتسم بعدة سمات منها:

- ألقيت جميع البحوث باللغة العربية، وكلمة رئيس الجامعة الأستاذ الدكتور ديدي رشادا كانت باللغة العربية على رغم أنه أستاذ في الكيمياء، وحاصل على الدكتوراه من ألمانيا.
- مناقشات الطلاب كانت كلها باللغة العربية.
- لجنة النظام من الطلاب كانت تتكلم مع الضيوف باللغة العربية.
- حضره باحثون وممثلون من مختلف أنحاء العالم الإسلامي: تشاد وعمان ومصر والسعودية والعراق وبروناي وماليزيا، وكلهم تحدثوا باللغة العربية.
- حضره نائب رئيس جامعة الأزهر نائبًا عن شيخ الأزهر.

ثانيًا: خطبة الجمعة بجامع جامعة شريف هداية الله الإسلامية:

تعد خطبة الجمعة بالمسجد الجامع بالجامعة، من العلامات المميزة لها، وقد استمع الباحث إلى إحدى الخطب من فضيلة الدكتور شهاب الدين، الأستاذ بكلية الدراسات الإسلامية، وكانت باللغة العربية الفصحى، وهو حاصل على الدكتوراه في علوم الحديث الشريف من جامعة الأزهر

(١) انظر: موقع جامعة شريف هداية الله على شبكة الإنترنت، نشر في ٢٣ فبراير ٢٠١٥م.
(٢) شارك الباحث في هذا المؤتمر ببحث موضوعه (وسطية الشيخ محمد الغزالي في تناوله لقضايا المرأة) والبحث منشور في كتاب المؤتمر.



بمصر، وعلى سند في رواية الحديث من الجامعة الإسلامية في المدينة المنورة، وإلقاء الخطبة باللغة العربية من أهم عوامل تشجيعها، خاصة أن جمهور المصلين من الطلاب، الذين يصل عددهم إلى بضعة آلاف.

ثالثًا: الدرس اليومي بعد صلاة الظهر:

من الخطوات الإيجابية التي اتخذها فضيلة الدكتور حمكا حسن عميد الكلية، أن طلب مني إلقاء درس يومي عقب صلاة الظهر في المصلى ليتجاوب معي الطلاب في غير المادة العلمية المقررة، وليستمع إليّ الذين لا تتاح لهم فرصة التلقي مني في قاعات الدرس، وكان الأساتذة أيضا حريصين على تشجيع هذا النشاط وحضوره، ولاسيما الدكتور أحمدي عثمان والدكتورة تشاهيا بيوني وكيلا الكلية، والأستاذ إمام رئيس القسم، فكان الطلاب يهرعون للحضور اقتداء بأساتذهم.

رابعًا مكتبة كلية الدراسات الإسلامية وأهميتها:

في الكلية مكتبة ضخمة بها أكثر من ثلاثة آلاف كتاب، معظمها بالعربية، وتحرص إدارة الكلية على تزويدها بما هو جديد ونادر من معارض الكتاب الدولية التي تقام في العواصم العربية، وبها من كتب التراث أمهات الكتب، وتلبي حاجة الطالب في التخصصات الثلاثة بالكلية (أصول الدين – الشريعة – اللغة العربية) أولًا، وفيما يلزم الطالب معرفته من الناحية العامة ثانيًا.

الخاتمة:

إذا كان هناك من ينادون أن يكون تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية أَوْلى من كونها تُعلَّم كلغة دينية[1]، فإن الطالب الإندونيسي دارس العربية في كلية الدراسات الإسلامية والعربية بجامعة شريف هداية الله يجمع بين الميزتين، ذلك لأنه يعد إعدادًا دعويًّا وتربويًّا معًا، يجعله صاحب رسالة يؤدي خدمة للدين واللغة معًا.

وأرجو أن يكون هذا البحث قد قدم صورة للواقع الذي يعيشه المتعلم الإندونيسي، وأبرز ما نأمله فيه في المستقبل العاجل إن شاء الله، ليحقق كل طموحاته، ويلبي كل حاجاته، وليكون أكثر تمكنا ومهارة في اللغة العربية أكثر من ذي قبل.

(١) انظر مقال: اتجاهات جديدة للغة العربية في إندونيسيا، ص ٤٣٩ مجلة الإسلام في إندونيسيا – المجلد ١، العدد ٢، ديسمبر ٢٠٠٧ م.

وفيما يلي أقدم بعض التوصيات والاقتراحات لتحقيق هذه الأهداف:

١- تعليق لافتات الإعلانات باللغة العربية وكشوف أسماء الطلاب بحيث تقع عين الطالب على اللغة في كل مكان .

٢- إذاعة أفلام وتمثيليات عربية مسجلة باللغة الفصحى ليتفاعل الطلاب مع اللغة عندما يتلقونها بأسماعهم، وقد قمت بهذه التجربة في الفصول التي درست بها، فقدمت لهم فقرات ومقاطع من الفيلم العربي المصري (الشيماء أخت الرسول ﷺ)، إلى جانب مواد أخرى، ورأيت إعجابًا شديدًا من الطلاب بهذه المواد الفنية، ومسلسل (كليم الله) رسوم متحركة باللغة العربية.

٣- بث برامج متنوعة على الهواء من القنوات الفضائية العربية من خلال شاشات التلفزة المنتشرة في أنحاء الكلية وطرقاتها.

٤- طبع رسالة الدكتوراه المخطوطة بنفقة الجامعة: (اللغة العربية في إندونيسيا دراسةَ وتاريخًا) للباحث الإندونيسي أحمد هداية الله زركشي، رسالة دكتوراه مخطوطة – كلية الدراسات الشرقية – جامعة البنجاب – لاهور – باكستان – ١٤١١هـ / ١٩٩١م، وإيداعها بمكتبة الكلية والجامعة ونشرها في الجامعات الأخرى لتعم الفائدة.

٥- أن تتبنى جامعة شريف هداية الله الإسلامية الدعوة إلى أن تكون الكتابة بالحروف العربية، بدلًا من الحروف اللاتينية، كما كانت من قبل، قبل الاحتلال.

٦- أن تتبنى جامعة شريف هداية الله الإسلامية الدعوة إلى أن تكون إجازة الدولة الأسبوعية يوم الجمعة بدلا من يوم الأحد، في التي يسكنها أكثر من ٢٠٠ مليون مسلم، وهي أكبر دولة من حيث عدد سكانها المسلمين، ولا بد أن تظهر فيها الشخصية الإسلامية، ويكون يوم الجمعة عيدها الأسبوعي ويوم راحتها من العمل لتتفرغ للعبادة.

٧- يتميز المتعلم الإندونيسي بقدرة فائقة على القراءة من الكتاب، ولكن تبقى مشكلة المحادثة تمثل عائقًا يحول دون الالتحام باللغة المنطوقة والمسموعة، لهذا أقترح إجراء اختبار شفوي كل عام لمعرفة مدى قدرة الطالب على التكلم باللغة العربية الفصحى دون النظر في كتاب.

٨- تشجيع الطلاب الإندونيسيين على الإبداع باللغة العربية من خلال مسابقات في الشعر والقصة والمقال من خلال محاكاة ما درسوه من عيون التراث العربي، وروائع الأدب

الحديث، وهناك من الطلاب نماذج لديها القدرة على التأليف بالعربية، منهم الطالب أندي زمخشري طالب إندونيسي يدرس الماجستير حاليًّا في كلية الدراسات الإسلامية، ويكتب محاولات شعرية جيدة باللغة العربية، ورعاية الموهوبين سيكون لها دور كبير في نشر اللغة ودعمها بين الدارسين.

٩- استخدام المزيد من الوسائل التعليمية: فالطالب الجامعي يحتاج إلى لوحات تذكره بالقواعد النحوية، والأحكام الفقهية، والمعلومات المتنوعة.

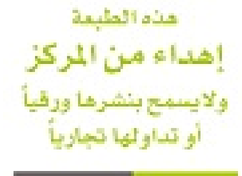
١٠- تقديم عروض مسرحية باللغة العربية، تعين الطالب على نطق اللغة في أداء تمثيلي سهل، ييسر الاستماع إلى اللغة، والقدرة على متابعتها.

١١- تشجيع ممارسة اللغة عن طريق عمل دورات لتنمية مهارات اللغة العربية عند الطلاب من الكلية، ومن يرغبون في الاستفادة، ولا سيما أئمة المساجد في إندونيسيا الذين يحفظون أدعية وأذكارًا.

١٢- تعريف الطلاب بالأعلام الإندونيسيين الذين ألفوا باللغة العربية من أمثال الشيخ محمد معصوم بن علي (ت ١٩٣٣م)، والدكتور الحاج محمود يونس، والشيخ محمد بن نوح (ت ١٩٧٨م)، والشيخ إمام زركشي (ت ١٩٨٥م) وغيرهم[١].

١٣- على الدول العربية أن تبذل المزيد من الجهد والدعم المادي والمعنوي لنشر اللغة العربية، حتى تصير في إندونيسيا في مرتبة لا تقل عن اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية أولى، وما وصلت إلى هذا النجاح والانتشار إلا باهتمام ورعاية أصحاب اللغة أنفسهم في المقام الأول.

(١) انظر في تراجم هؤلاء كتاب (دليل علماء اللغة والباحثين في إندونيسيا)، ص١٠ وما بعدها.



الملاحـــق

الملحق رقم (١) صورة غلاف لأحد أعداد مجلة ألو إندونيسيا



الملحق رقم (٢) صورة غلاف لأحد أعداد مجلة الزهراء

ISSN 1412-226x

الزهراء

مجلة سنوية محكمة تعنى بالبحوث والدراسات الإسلامية والعربية

في هذا العدد

- سبل النهوض بالأمة الإسلامية في القرآن الكريم
- مصادر التلقي المعرفي لدى الشيعة الامامية المعاصرين وعلاقته بالقدامى
- العنف الأسري وعلاجه في القرآن الكريم
- التضمين في النظم القرآني (دراسة بلاغية في أسرار حروف الجر)
- التسوية السلمية للمنازعات الدولية في القانون الدولي والشريعة الإسلامية
- دور الزكاة في التنمية الاقتصادية
- أبو بكر بن أبي شيبة (ت 235 هـ) شخصية حديثية

السنة الحادية عشرة العدد 1 1435 هـ/2014م

الملحق رقم (٣) نموذج من كتابات إحدى الطالبات بالمستوى الثالث بالكلية

بسم الله الرحمن الرحيم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

إزيك يا شيخنا الفاضل ... ؟

دائماً نتذكركم بالخير والسرور. وتقبل الله طاعتكم.
وشكراً جزيلاً على حسن إهتمامكم. كل عام وأنتم وأهلكم بخير وسرور
ونرجوا أن تكونوا سعيدو فرحه. وشكراً لكم يا أستاذنا وأبونا الكريم.
وإن شاء الله دائماً نحن مبتسمة حين نتذكر بكم.
وشكراً لكم على حسن ضيافتكم وكرمكم معي سلفيانا و أختي إرمانا.
وننتظركم أنتم تزورينا إلى إندونيسيا مرة أخرى.
ونكون مبتسمين معكم.
استودعكم الله الذي لا تضيع ودائعه. سوف نشتاق دائماً إليكم.
وتحيتنا إلى أهليكم في مصر و الطلبة في عين شمس.
جعلكم الله دائماً في السرور.

ولا تنسى معنا يا أستاذ وائل على سيد.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الملحق رقم (٤) – نموذج من اللغة الإندونيسية مكتوب الحروف العربية

المصادر والمراجع

أولًا الكتب:

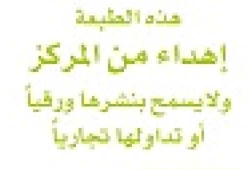
- إسماعيل أحمد ياغي ومحمود شاكر: تاريخ العالم الإسلامي الحديث والمعاصر، ج١، دار المريخ للنشر، الرياض، السعودية، ١٤١٥هـ/١٩٩٥م.
- د. حسين مؤنس: أطلس التاريخ الإسلامي– الزهراء للإعلام العربي – القاهرة – ط١ – ١٤٠٧هـ/١٩٨٧م.
- د. رشدي أحمد طعيمة: تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الرباط، ١٩٨٩م.
- د. علي أحمد مدكور و د. إيمان أحمد هريدي: تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها– دار الفكر العربي – القاهرة – ط ١ – ١٤٢٧هـ / ٢٠٠٦م.
- علي الطنطاوي: صور من الشرق في إندونيسيا، دار المنارة للنشر والتوزيع، جدة السعودية، ط١، ١٤١٢هـ / ١٩٩٢م.
- فقه اللغة : علي عبدالواحد وافي، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط ٣، ٢٠٠٤م.
- محمود فهمي حجازي: مدخل إلى علم اللغة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع – القاهرة – ١٩٩٧م.
- نور المرتضى وآخران: دليل علماء اللغة والباحثين في إندونيسيا، دليل علماء اللغة العربية والباحثين في علومها في إندونيسيا، مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض، ١٤٣٦هـ/٢٠١٥م.

ثانيًا: الرسائل الجامعية:

- أحمد هداية الله زركشي: اللغة العربية في إندونيسيا دراسة وتاريخًا، رسالة دكتوراه مخطوطة، كلية الدراسات الشرقية، جامعة البنجاب، لاهور، باكستان، ١٤١١هـ/١٩٩١م.
- زبير رادين: كتابة اللغة الإندونيسية بالحروف العربية كوسيلة لنشر اللغة العربية والثقافة الإسلامية في إندونيسيا، رسالة ماجستير مخطوطة، معهد الخرطوم الدولي – ١٩٨٣م.
- د. نصر الدين إدريس جوهر: تعليم اللغة العربية على المستوى الجامعي في إندونيسيا، رسالة دكتوراه مخطوطة بجامعة النيلين، السودان، ٢٠٠٦م.

ثالثًا: الدوريات:

- د. نصر الدين إدريس جوهر: اتجاهات جديدة في مجال تعليم اللغة العربية في إندونيسيا



- JOURNAL OF INDONESIAN ISLAM - Volume 01, Number 02, December 2007

رابعاً: المواقع الإلكترونية:

- دليل كلية الدراسات الإسلامية والعربية بجامعة شريف هداية الله الإسلامية الحكومية – جاكرتا – منشور على شبكة الإنترنت في موقع Selalu Tersenyum بتاريخ ١/١١/٢٠١٥م.
- – . نصر الدين إدريس جوهر: تعليم اللغة العربية في إندونيسيا بين التطورات الواعدة والمشكلات القائمة، مقال منشور بموقع (اللغة العربية صاحبة الجلالة) صفحة دولية تصدر برعاية المجلس الدولي للغة العربية – د ت.
- د . نصر الدين إدريس جوهر: دخول اللغة العربية وانتشارها في إندونيسيا، مقال منشور بشبكة الإنترنت– موقع (لسان عربي) د ت.

إشكاليــة تلقي الأدب لغـــير الناطقـــين باللغة العربيـــة

د. عبد القادر جبار الديلمي

أستاذ مساعد، كلية الآداب – جامعة بغداد

ملخص البحث:

تقوم فرضية البحث على أن الأدب لغة خاصة في اللغة ذاتها وهذه الخاصية تمنحه جماليات خاصة غير متوافرة في السياق الاعتيادي المألوف للغة، وهذه الجماليات بعضها متخيل وبعضها مرئي ومحسوس، وتكمن أهمية الامتزاج بين الواقعي والمتصور في إمكانية ضخ مجموعة هائلة من المعلومات بشأن اللغة وعلاقات ألفاظها إلى المتعلم بوقت قصير.

وعلى النحو الآتي:

إن الأدب والشعر خاصة يمتاز بإيقاع خاص وهذا الإيقاع أصبح بفضل برامج الحاسب الآلي ممكن التعليم بيسر؛ إذ هناك برامج خاصة بإمكانها ترجمة النص الشعري إلى التفعيلات الخاصة بالبحور الشعرية لذلك يمكن تزويد كل متعلم بحاسوب خاص للترجمة الإيقاعية وبيان جماليات موسيقا الشعر

إن المتخيل في النص الأدبي قابل للتوضيح عن طريق صور خاصة يمكن تزويد أجهزة الحاسوب بها لإجراء مطابقة بين المفردة وصورتها في النص ومطابقة السياق ومجموعة الصور أيضًا، وهذا يسهل كثيرًا عملية تعليم اللغة بسبب خصيصة الشعر القابلة للحفظ.

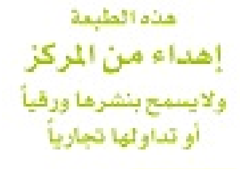
إن التأويل الممكن في لغة الشعر يجعل من السهل إعطاء مجموعة مرادفات المفردة الأمر الذي يؤدي إلى ضخ أكبر كمية من المعلومات عن الحقول الدلالية لكل مفردة. بالإمكان استخدام شاشة العرض لمجموع المتعلمين لإنتاج صور توضيحية تجمع بين المتخيل والواقعي لإغناء ذاكرة المتعلمين عن المفردات المعبرة عن الحسي والمتصور.

إن هذه العناصر وما يرتبط بها من عناصر أخرى يمكن كشفها في طيات البحث وهي تهدف إلى تعميق الإحساس الجمالي باللغة، وتسهل بالتالي عملية استيعابها، الأمر الذي ينعكس بشكل إيجابي على سرعة تعلم اللغة واستيعاب جمالياتها ويطور مهارات استعمالها.

المقدمة:

تكمن إشكالية تعليم الأدب العربي في جانبين رئيسين، الأول: يتمحور في أن لغة الأدب لغة خاصة داخل اللغة، لها فضاءاتها ودلالاتها في السياق بطريقة تختلف فيها عن السياق المألوف للغة الاعتيادية، والثاني: يتمحور في التصورات التي يمنحها الأدب للمتعلمين والتي تستدعي ربطًا غير مألوف بين المفردات لإنتاج عوالم تصل إلى تجاوز العلاقة المنطقية بين المحسوسات والملموسات، هاتان الإشكاليتان، (في حالة حلهما) لهما أثر كبير في تعليم القرآن وتعلمه، لأن الأدب هو المرحلة المتقدمة في استعمال اللغة، لما يحفل به من صيغ بلاغية كالاستعارة والمجاز والكناية وفنون البديع الأخرى، ولما كانت هذه الصيغ تعد البناء الأساس للغة القرآن الكريم فإن الأدب يمكن أن يكون السبيل الأفضل لتعليم القرآن الكريم، ولكي نحاول الوصول إلى هذه الغاية، لا بد من الانطلاق من لغة الأدب وذلك لإمكانيات الاجتهاد والتأويل والتفسير المنفتح على الاحتمالات المختلفة، وعدم وجود ضرر معنوي أو مادي في حالة عدم الإصابة في المعنى أو التفسير والتأويل، وقد وجد الباحث أن معظم دراساتنا بشأن تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها تتجه نحو تحديد القواعد والأصول والنظريات التي تبحث في هذا الموضوع من دون رسم خطوات عملية للتعليم وبيان تلك الأساليب بشكل واقعي، في وقت بدأت معظم الدراسات الحديثة التي تتناول موضوع الأدب واللغة تتجه إلى الجانب العملي لاستنباط النظريات وتعزيز اتجاهاتها الواقعية، وإذا كانت عملية تعليم اللغة وأصولها وقواعدها من المهمات الرئيسة لأي عملية تربوية وتعليمية، فلا بد من التذكير بأن اللغة حاضنة الفكر وأداة التفكير والعنصر المميز للهوية القومية للأمم، ولذلك بذلت الدول والمؤسسات في مختلف بقاع الأرض جهودًا استثنائية لتعليم لغاتها، فما بالك باللغة العربية، لغة القرآن الكريم، الذي أنزله الله تعالى على نبيه الأمين محمد ﷺ.

إن أهمية اللغة العربية في حياة العرب والمسلمين تمتلك خصوصية ربما لم تحملها اللغات الأخرى، فهي الموجه والمرشد لفهم وتفهم الإسلام، وهي التراث الروحي والاجتماعي والثقافي للعرب، حملة لواء الدين الحنيف إلى مختلف أنحاء المعمورة، وإذا كان الجانب الروحي في تكوين الأمة وثقافتها ينطوي على أهمية خاصة فإن الشعر العربي يعد مركز هذا التكوين ومزية خاصة للعرب في تاريخهم وحاضرهم، لذلك فإن تعليم الأدب لا بد من أن ينال قسطًا مهمًّا من جهودنا وأن نسخر له أحدث الأساليب والتقنيات التي تساعد أجيالنا والدارسين على فهم الإداع



واكتشاف جمالياته، ومن هذا المنطلق عمدنا إلى قراءة إشكالية البنى المكونة الشعر وصعوبتها في التعليم والتعلم، والأسباب التي تدفع المتلقين والمعلمين نحو تحديد الشعر بمعنى واحد من دون جعل لغته تنفتح على قراءات متعددة، كما عمدنا في هذا البحث إلى استعراض الأهمية التاريخية للأدب وأهميته في عالمنا المعاصر، مسخرين أحدث تقنيات الاتصال والحاسوب والبرامج لتسهيل وتيسير عملية تلقي وفهم وتعليم الشعر العربي بما يعزز قدرات المتعلمين ويسرع من تطوير استيعابهم ويرتفع بالملكات الذهنية لديهم وصولًا إلى أفضل النتائج، وفي الوقت نفسه طرحنا إشكالات الأصالة والحداثة في تعليم اللغة العربية بين استعمال التقنيات الحديثة والحفاظ على استمرارية تعلم الخط العربي بجانبيه الفني والكتابي، وقد بحثنا في هذا الموضوع طريقة الموازنة بين الأصالة والحداثة في تعلم الأدب العربي، متكلين في ذلك على العلي القدير بما يساعدنا على إنجاز مهمتنا الجليلة هذه ومن الله التوفيق.

منهج الاستدلال بين الهربارتية والنقد العربي القديم:

طرح التربوي الألماني فريدريك هربرت نظرية حديثة في التعليم اعتمدت على تفعيل اتجاهي، (الاستنتاج والاستقراء) لدى المتعلمين، أي الانطلاق من العام وصولًا إلى الخاص (الاستنتاج)، والانطلاق من الخاص وصولًا إلى العام في (الاستقراء) وأطلق على هذه النظرية الاستدلالية، وتهدف إلى الوصول الأمثل إلى المعرفة(1)، وهذه الطريقة سبق للعلماء والنقاد العرب القدماء بحثها في الأثر الذي تحدثه اللغة في المتلقي، كما بحثوا في السبل التي تجعل اللغة في أفضل حالات تأثيرها من حيث انتقاء اللفظ وإصابة المعنى وجمالية النسق اللغوي، وكان الهدف من ذلك البحث تعيين القدرات الإبداعية لدى الأدباء، ومحاولة تطوير قدراتهم على تفجير الطاقات الكامنة في اللغة وذلك من خلال نقل تجارب المبدعين وتعليل أسباب إبداعهم، ونجد في صحيفة بشر بن المعتمر، نصيحة إلى الأدباء والكتاب والشعراء تؤكد ضرورة عدم الإقبال على عملهم إلا إذا كانوا مستعدين له استعدادًا كاملًا، وكان شكل الاستعداد عند بشر بن المعتمر يتمثل في أن يكون الأديب فارغ البال من كل شيء، موفور التهيؤ، تام النشاط، لأن ذلك حسب رأيه يساعده على انثيال المعاني دون تكلف، وأن يكون الأديب قادرًا على اختيار الألفاظ المناسبة، وأن يبتعد عن كل ما يفسد الكلام

(1) ينظر إبراهيم العبيدي وجمال حسن – إستراتيجيات حديثة في التدريس – عالم الكتب – إربد – ط1– ٢٠٠٦م – ص٦٩.

ويهجنه[1]، وجاءت هذه الوصايا في مرحلة شهدت إشكالات في استعمال اللغة العربية من قبل الأقوام غير العربية التي دخلت الإسلام والمولدين، الأمر الذي جعل قضية الفصاحة محط اهتمام العلماء والنقاد العرب القدماء، وكان الجاحظ من أهم العلماء العرب الذين بحثوا طويلًا في موضوع نقاء اللغة العربية بعد أن تناولها عدد من العلماء السابقين بشكل مختصر، فقد أشار الجاحظ في كتابه البيان والتبيين إلى ضرورة أن تكون اللغة العربية نقية مما يمكن أن يشوبها من تداخل مع اللغات واللهجات الأخرى بقوله: «ومتى ما سمعت – حفظك الله – بنادرة من كلام الأعراب فإياك أن تحكيها إلا مع إعرابها ومخارج ألفاظها، فإنك إن غيرتها بأن تلحن في إعرابها وأخرجتها مخارج كلام المولدين والبلديين خرجت من تلك الحكاية وعليك فضل كبير»[2]. لقد كان هذا الحرص على نقاء وسلامة اللغة العربية يمثل في جوهره نوعًا من الحفاظ على هوية العرب، والحفاظ على سلامة لغة القرآن الكريم، لذلك ابتكر العلماء العرب طرقًا مختلفة لتعليم هذه اللغة بما يجعلها تؤدي وظيفتها في الجانب الفني والجانب الاجتماعي والثقافي والديني في فهم القرآن الكريم بشكل أيسر وأعمق من قبل مختلف ثقافات وطبقات المجتمع الإسلامي، وكانت مخاوف ذهاب صفاء اللغة يقلق العلماء العرب كثيرًا حتى إن ابن خلدون أشار في مقدمته إلى «أن اللغة للعرب بالطبع أي بالملكة الأولى التي أخذت عنهم و لم يأخذوها عن غيرهم، ثم فسدت هذه الملكة لمضر بمخالطتهم الأعاجم، وسبب فسادها أن الناشئ من الجيل، صار يسمع عن المقاصد كيفيات أخرى غير الكيفيات التي كانت للعرب»[3]، ولما كان الأدب العربي المنبع الرئيس الصافي، (الخاص) في لغة العرب قبل نزول القرآن الكريم فإنه يمتلك أهمية استثنائية في تعليم اللغة العربية وتعلمها، فهو مركز الأدب العربي في جمالياته في الجوانب الفنية واللغوية والفكرية والتاريخية، وقد أكد الرسول الكريم عليه الصلاة والسلام أهمية الشعر وخطورته في اللغة قائلًا: «إن من الشعر لحكمة، فإذا ألبس عليكم شيء من القرآن فالتمسوه في الشعر فإنه عربي»[4]. إن حديث الرسول الكريم بشأن أهمية الشعر

---

(١) أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ – البيان والتبيين – ج١ – تح عبدالسلام محمد هارون – دار الجيل – بيروت- ١٩٩٥م، ص١٥٦.

(٢) نفسه – ص١٤٥.

(٣) عبدالرحمن بن خلدون – المقدمة – ج١- دار الكتاب اللبناني – بيروت – ١٩٦١م- ص١٠٧٤.

(٤) ابن منظور – لسان العرب المحيط – ج٣- دار الجليل – بيروت- ١٩٨٨م – مادة شعر.

وسلامته اللغوية لا تنطوي على الجانب الفني والموضوعي فقط، بل تتجه إلى القصد في المعنى عندما قرن حل اللبس في موضوع معين في القرآن بسبب لغته المعجزة بالشعر، وأن الفصاحة لا يمكن لها أن تكتمل في كلام العرب من دون الشعر، لذلك أصبح الشعر (الخاص) الذي يحدد صحة العــام، وأن الوصول إلى العام لا يمكن له إلا من خلال الانطلاق من الخاص، ولهذا السبب عمد الخلفاء في الدولة الأموية والعباسية إلى استقدام علماء اللغة والأدب إلى مراكز الخلافة لتعليمهم وتعليم أبنائهم أصول اللغة والأدب والشعر خاصة، وقد ظهرت على هذا الطريق مختارات من الشعر انتقاها أفضل علماء اللغة والأدب في زمانهم، ومن هذه المختارات المفضليات والأصمعيات، وكان هدف التعليم ينطوي على أبعاد رسالية متضَمَنة في الابيات الشعرية المنتقاة وأبعاد فنية في اللغة والبلاغــة، ففــي اختيارات القصائد التي تمجد العرب نجد أن أبا عمرو بن العلاء والأصمعي يتفقــان علــى أهميــة قصيدة قالها عمرو بن الأسود في يوم ذي قار، يؤكد فيها الشاعر معنى الانتــصار العــربي علــى المجوس، إذ يقول الشاعر في هذه القصيدة وهويصف قتلى المجوس:

وكأنما أقدامهم وأكفهم   كرب تساقط من خليج مفعم

ومن خلال هذه القصيدة شرح الأصمعي موقفه من معركة ذي قار، وكيف استطاع العرب الانتصار على الفرس بعد زمن طويل من احتلال بلاد فارس العراق وضمّن ذلك قــول الرســول الكريم محمد ﷺ: «اليوم أول يوم انتصفت فيه العرب من العجم، وبي نصروا»[(1)].

من هنا تتضح اليوم أهمية تعليم الشعر في ثقافة النشء الجديد، ومن أجل فهم الشعر أصــبح لزامًا على النقاد واللغويين والأدباء المحدثين الاهتمام بتعليمه وابتكار أفضل الوسائل وأحــدثها في هذا المجال، وذلك من أجل التواصل مع تاريخهم وترسيخ الهوية العربية في ظل احتدام مفاهيم العولمة وإذابة الشخصية الوطنية والقومية في هويات أخرى، ولا يمكن تحقيق عملية الممانعة للغزو الثقــافي واللغوي الذي يستهدف لغة العرب إلا من خلال استعمال أحدث الوسائل والأساليب في تعلــيم اللغة العربية وتعلمها، وهذه المهمة كانت هي الأخرى تستأثر باهتمام العلماء والنقاد العرب منــذ العصور الإسلامية الأولى، وذلك من خلال اعتمادهم لغة القرآن والشعر بوصفهما بوصلة لتعلــيم اللغة العربية، وقد درس على هذا الطريق بعد الجاحظ كل من أبي هلال العــسكري والبــاقلاني

(١) أبو سعيد عبدالملك بن قريب الأصمعي – الأصمعيات– تح محمد شاكر وعبدالسلام هــارون – دار المعــارف – القاهرة – ١٩٦٤م– ص٧٩.

والجرجاني وعلماء آخرين النسيج اللغوي المعجز في القرآن الكريم والشعر العربي، وكشفوا جماليات اللغة العربية وفنونها وأساليبها في الشعر والنثر، وكانت طريقة الاستدلال دليلهم للوصول إلى الكيفية التي يتم من خلالها إنتاج علاقة بين العام والخاص في بيان أساليب النظم والنثر معًا تتم من خلال اللغة لفهم الشعر ومن خلال تحولات اللغة في الشعر لاستيعاب اللغة، وهذا التبادل بين العام والخاص هو ما يعرف اليوم بمنهج الاستدلال، ومثالنا على ذلك، في عرض الباقلاني للمماثلة إذ نجده يضرب أمثلة لهذا الفن من النثر ثم تطبيق تلك الأمثلة على أبيات من الشعر العربي بقوله: «من البديع المماثلة وهي ضرب من الاستعارة، وذلك أن تقصد الإشارة إلى معنى فيضع القائل ألفاظًا تدل عليه، وذلك أن المعنى بألفاظه مثال للمعنى الذي قصدت الإشارة إليه، ونظيره من المنثور أن يزيد بن الوليد بلغه أن مروان بن محمد يتلكأ عن بيعته، فكتب اليه: «أمّا بعد فإني أراك تقدم رجلًا وتؤخر أخرى فاعتمد على أيتهما شئت»[(١)]، بعد ذلك ينتقل الباقلاني من النثر وهو العام في كلام العرب إلى الشعر الخاص لتأكيد صحة طرحه بشأن المماثلة ليعود بعدها إلى اللغة من خلال الشعر، كما ألف عبدالقاهر الجرجاني كتابيه أسرار البلاغة ودلائل الاعجاز على أسس ذلك المنهج، إذ انطلقت تلك الدراسات من العام إلى الخاص من (النثر إلى الشعر) ومن ثم تعود من الشعر إلى النثر، لتصبح فكرة الاستدلال في النقد العربي القديم قريبة من فكرة الاستدلال عند فريدريك هربرت، من هنا فإنه يمكن القول: إن استعمال المنهج من الناحية العملية عرفه النقاد والعلماء العرب القدماء فما الجديد الذي يمكن تقديمه بهذا الشأن؟

إن الاجابة عن هذا السؤال تكمن في الأهمية الخاصة التي يمتلكها الشعر، والشبكة المعقدة من البنيات الداخلية التي يختص بها، لذلك فإن تعلم الشعر لا بد من أن ينطلق من بنياته المكونة، وهي بنيات خاصة تسهم بشكل استثنائي بتعلم اللغة وفنونها ونحوها هذا فضلًا عن الإيقاع الخاص الذي يميزه من أنواع الكلام الأخرى.

منهج الاستقصاء في دراسة بنيات الشعر:

يعد الاستقصاء واحدًا من أهم الأساليب الحديثة التي تشجع الدارسين على البحث عن المعرفة وتتبُّع المعلومات في محاولة الوصول إلى الحقائق، وإذا كان الهدف من هذه الدراسة جذب

(١) أبوبكر محمد بن الطيب الباقلاني – إعجاز القرآن – تح أحمد صقر – دار المعارف مصر –١٩٦٤م–ص٤١.

المتلقين للشعر نحو دراسته واستعماله وسيلة أساسية من وسائل تعلم ومعرفة أسرار اللغة العربية فلا بد من الاشارة إلى أن تعليم الأدب والشعر خاصة لا بد من أن ينطلق من مجموعة العناصر المكونة لهذا الجنس الأدبي أو ذاك، فالشعر العربي القديم والحديث يستند إلى الوزن (باستثناء ما يعرف اليوم بقصيدة النثر)، ويمثل الوزن والقافية أكثر البنيات التي تتسم بالثبات النسبي، ويذهب عبدالله الطيب المجذوب إلى أن المنظوم العربي يقوم على عمادين أ – البحر ويتكون من مقاطع طويلة وقصيرة منظمة بطريقة خاصة. ب– القافية وهي الحرف الذي يجيء في آخر البيت[١]. ويمثل هذان العنصران موسيقا الشعر الثابتة، وهذه الموسيقا الظاهرة تعتمد ترديد إيقاع معين بصورة منتظمة الأمر الذي يجعل اللغة في هذا الجنس الأدبي ذات جمالية خاصة لأن فكرة الجمال في الفلسفات تعني التناسق والتناغم والانتظام[٢]، لذلك فإن الوزن ذو تأثير خاص في التلقي، وهو في الوقت نفسه يجعل الشعر أيسر في الحفظ وأقرب إلى الذوق، والذوق العربي خاصة، وإلا ما كان الشعر ديوان العرب، وأقرب كلام إلى الغناء كما وجد ابن خلدون ذلك في قوله: «إن الغناء يعني تلحين الشعر الموزون من خلال تقطيع الأصوات على نسب منتظمة معروفة من الكلام واللحن»[٣]، كما ناقش ابن خلدون الأسباب التي تجعل من الغناء أيسر في التلقي وتعليل لجوء الناس إلى سماع الغناء باللذة الناشئة عنه، وهذه اللذة ناشئة من كثافة اللغة وانتظام واتساق المقاطع في الشعر والموسيقا، وتقوم القافية مقام قوة الفصل والقطع بين أبيات القصيدة وهذه القوة الجمالية غالبًا ما تكون متوقعة في إيقاعها وجرس حروفها، وهذا الإيقاع يساعد على تعلم الشعر بطريقة أسرع من غيرها، وقد قامت نظرية التلقي بشكل أساس على جمالية النص الأدبي، إذ وجد المفكرون والنقاد الألمان أن الجمالية التي تحققها بنيات الشعر هي التي تساعد على إثارة التلقي في القراءة[٤] وتعدد بنيات الشعر غالبًا ما تسهم بتعدد جماليات التلقي ومن هذه البنيات موسيقا الشعر.

وإذا كانت الموسيقا البنية التي تتصف بالثبات النسبي فإنها تحتوي في الوقت نفسه على بنية متغيرة باستمرار وهي النسق اللفظي، وهذه البنية هي التي تشكل العمود الفقري للغة العربية،

(١) عبدالله الطيب المجذوب – المرشد إلى فهم أشعار العرب وصناعتها – ج١– مطبعة المعرفة – الكويت– ١٩٨٦م– ص٧٦.

(٢) خليل الموسى – جماليات الشعرية – اتحاد الكتاب العرب – دمشق – ٢٠٠٨م– ص٤٣.

(٣) عبدالرحمن بن خلدون – مصدر سابق – ١٠٤٧.

(٤) روبرت هولب – نظرية التلقي – تر عز الدين إسماعيل – المنتدى الثقافي – جدة – ١٩٩٤م– ص٢٣١.

فالأنساق اللغوية التي يتضمنها الشعر لا تعتمد المعنى المباشر للمفردة بل المعنى المتحقق في النسق، وهذا المعنى المتغير يتيح بتحولاته المستمرة انتاج فضاء لغوي يتسم بالتنوع وتعزيز قدرة المتلقي على إدراك المعنى في جانبيه المادي والعقلي، أي في المحسوس والمجرد معًا. وهذه المسألة واحدة من الأسباب المهمة التي تجعل الشعر ذات خصوصية في التعليم، وقد أثارت هذه المسألة اهتمام علماء النفس والنقاد والمفكرين وخاصة تلك المتعلقة بقضية إيصال المفاهيم والمفردات المجردة والمعاني وقصديتها إلى المتعلمين، واستلزم ذلك دراسة الجوانب النفسية والسلوكية والوراثية والتاريخية لديهم (دراسة شخصية المتلقي وتكوينه التاريخي)، وحاولوا من خلال هذه الدراسة إيجاد أفضل السبل التي تحقق الاستيعاب الأمثل من قبل المتلقين، ويعد المفكر الفرنسي جان بياجيه من أكثر العلماء الذين بحثوا في هذا الموضوع، وذلك من خلال تمييزه بين المفاهيم المحسوسة والمفاهيم المجردة، واعتقد أن المفاهيم المجردة تبدأ بعد سن الثانية عشرة حيث يقوم الدماغ البشري في هذا العمر بالشروع في (عمليات التفكير المنطقي التصوري) وهذه العمليات لا تعتمد بشكل مطلق على الخبرات المباشرة للأفراد، على حين أن المرحلة التي تسبق هذا العمر تعتمد على العمليات المباشرة التي تنعكس من الواقع إلى الذات[(١)]، (والذات هنا واسعة الدلالة تشمل الدماغ، والعقل، والذهن)، وإذا ما اتفقنا مع النتائج التي توصل إليها بياجيه في أبحاثه والتي تؤكد ضرورة التركيز على زيادة جرعة المعلومات المباشرة قبل سن الثانية عشرة، فإن المرحلة الأولى من تعليم اللغة العربية، لا بد من أن تعتمد المعنى المباشر المحسوس للمفردات، ولكن ليس على أساس التلقين المباشر للمفردة ومعناها، بل على أساس استعمالها في الأنساق ذات الإيقاعات المنتظمة ليس في الشعر فحسب، بل في السجع وفنون الأدب الأخرى، وهذا الاستعمال يسهل بدرجة كبيرة عملية تدوير المعنى، ويوضح دوره في السلسلة اللغوية والقواعد التي تتحكم باستعماله، ونضرب مثلًا لذلك في مفردة (البعل) والمعنى المباشر لهذه المفردة (الذكر)، لكن هذه المفردة لم تقتصر على هذه الدلالة، بل وردت في معنى النخل كما وردت في معنى ذكر النخل، وبذلك تصبح العلاقة المباشرة بين الذكر(الرجل) والنخل وذكر النخل علاقة متقاربة تسهل على المتلقين اكتشاف المزيد من الدلالات في حالة استعمالها في نسق لغوي ما، لأنها علاقات مباشرة ومحسوسة لديهم، وبذلك

(١) آمال صادق – علم النفس التربوي – المكتبة الإنكلو المصرية – ط٣– القاهرة – ١٩٨٤– ص٣٣٧.

يمكن أن توفر لنا هذه المفردة فكرة التمييز في علاقة (رجل ، امرأة)، ولكي تكتمل الصورة المحسوسة وتؤدي إلى الصورة الذهنية يمكن أن ننتقل من المعنى المباشر إلى معنى آخر وهو(الملكية)، وبذلك يمكن أن ننتج علاقة جديدة فيها مراتب تنقل الفكر من المحسوس إلى المجرد البدائي، وبيان عدم تساوي المعاني في الاستقبال من خلال دعوة المتعلمين إلى الإدلاء بآرائهم بشأن دلالة الملكية، وبذلك نهيئ لعلاقة ذهنية تبحث عن القصد، ونعزز التفكير بالعلامة التي تعد محطة رئيسة في سلسلة عمليات التجريد المنطقي، كما يقوم المرسل برسم علاقة المفردة بدلالاتها على النحو الآتي:

البعل –- النخل –- ذكر النخل --- المالك

وبعد هذه العلاقة يمكن أن نتجه إلى التذكير بورود هذه اللفظة في القرآن الكريم أو في الحديث الشريف، بعد أن نذكّر بتاريخ المفردة ذاتها (فبعل) كان صنمًا عُبِدَ في الجاهلية كأنه رب للعابدين، وهي علاقة محسوسة ولكن بعدها التاريخي يستند إلى علاقة الملكية بالألوهية، وهنا نقيم علاقة دلالية بين المالك والرب في الجاهلية، ومن ثم نعرج على التحولات التي جرت على هذه المفردة في الإسلام وكيف تم استعمالها، ونؤسس بعدها لإنتاج صورة نمطية عن الإسلام والجاهلية.

إن هذه العلاقة بين المفردة ودلالاتها، تتضمن استدعاء صور سابقة تمثل الخبرة المتراكمة لدى المتلقين مثل العبادة في الجاهلية والعبادة في الإسلام، وهذا الاستدعاء لا يخل بالنتائج التي توصل اليها بياجيه بشأن تقسيم الاستقبال لدى الفئات العمرية، لأننا نعتقد أن ربط المفردة بالصورة النمطية هي في حقيقتها عملية استدعاء لذاكرة خاصة تتعلق بعقيدة المتلقين ومقدرتهم على إجراء مقاربات ومقارنات في صورة المفردة مثل (مقابلة الصنم في الجاهلية مع دلالة النخل في الفهم الإسلامي) وهي علاقات محسوسة، ويمكن إيراد استعمال الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم لمفردة بعل حين كتب لأكيدر بن عبد الملك قائلًا: «لكم الضامنة من النخل، ولنا الضاحية من البعل»[1]، والضامنة ما أطاف به سور والضاحية ما كان خارجًا.

إن الملحوظ على هذا الاستعمال أن مفردة بعل أنها تحركت في إطارين مباشرين، الأول: لغوي، والثاني: ديني ولكل إطار وظيفته في عملية توصيل اللغة، وإذا ما لحظنا البنية التي تشكل في ضوئها حديث الرسول الكريم ﷺ نجدها قريبة إلى التوازن الشعري بسبب طبيعته الإيقاعية المتناسبة في اصوات الحروف وجرسها اللفظي، (لنا ، لكم)، (الضاحية ، الضامنة)، (النخل، البعل) وهذه

(١) ابن منظور – مصدر سابق – مادة بعل.

الإيقاعات المتناسبة يمكن أن تسهل عملية الانتقال إلى الإيقاع الشعري، وهي تمثل المرحلة الأولى من توسيع المدركات بشأن اللغة وعدم حصرها في دلالة واحدة.

إن كل ذلك يمكن تعزيزه ببرنامج (البوربوينت)، وإيضاح الدلالات المحسوسة بالصور، ويمكن عرض فيلم عن طبيعة العبادة في الجاهلية وبيان علاقة السادة بالعبيد لكي تبدأ مرحلة التفكير المجرد بالمفردة في مقدماتها الأولى.

الإجراء بين الاستدلال والاستقصاء في بنيات الشعر:

إن ما توصل إليه بياجيه بشأن علاقة المرحلة العمرية بالتعلم والتلقي يساعدنا على إنتاج أنموذج خاص بتعليم الشعر العربي، ونقترح هنا في ضوء توصلات بياجيه اقتراحًا مفاده: أن فكرة تعليم الأدب تقترب من فكرة تعليم المفاهيم وذلك بسبب الطابع التصوري والتجريدي والافتراضي والقصدي في كلتا العمليتين، وقد اشتغل على هذا الموضوع عدد من العلماء والمفكرين الغربيين والعرب؛ فعلى الرغم من اعتراف الباحثين العرب بصعوبة تعليم هذا الموضوع، كما أكد ذلك الباحث المصري في شؤون التربية وعلم النفس عبدالمجيد نشواتي حين درس علاقة التجريد بالمفهوم، إلا أن الخطوات العملية المتسلسلة التي تبدأ من المحسوس إلى التجريد النسبي الأولي وصولًا إلى التجريد الكلي قد تساعدنا على تعليم الشعر وتعلمه وذلك بسبب الجماليات الخاصة في الشعر التي تجذب المتلقي، وكان نشواتي قد حدد صعوبات تعليم وتعلم المفاهيم المجردة، بمحدودية الوسيط الصوري لدى المتعلم وعدم الوضوح التام في الوسيط التصوري وخاصة ذلك الذي يربط المفهوم بمدلوله، هذا فضلًا عن وجود احتمالات متعددة في القصد[(١)] إلا أن هذه الإشكالات لا يمكن لها أن تنفي أن المفاهيم تعني تصور أحداث أو أشياء أو مواقف لفئة من المعلومات أو القيم، وفي هذا الاتجاه عبر الباحث إبراهيم بسيوني عن المفهوم بأنه اللفظ أو العبارة التي تشير إلى مواقف وأحداث يجمعها عنصر أو عناصر مشتركة[(٢)]، وهنا يقترب المفهوم من لغة الشعر من حيث تعدد الوسيط الصوري والقصد، وقد وجد العالم الغربي برونر أن المفهوم «تجريد مستخلص من أشياء أو وقائع لها الصفات نفسها»[(٣)]، وفي هذا التحديد يرتبط المفهوم بالواقع مثلما يرتبط الشعر بالواقع ومن

(١) عبدالمجيد نشواتي – علم النفس التربوي – مؤسسة الرسالة – ط٣ – بيروت – ١٩٨٧م – ص١٥٠.
(٢) إبراهيم بسيوني – المنهج وعناصره – دار المعارف القاهرة –١٩٩١م– ص١٣٥.
(٣) لطفي محمد فطيم وأبوالعزايم عبدالمنعم – نظريات التعليم المعاصرة – مكتبة النهضة المصرية – القاهرة –١٩٨٨م– ص١٩٨.

دون تحديد، ولهذا نجد أن العالم الغربي دنيس تشالد يحدد مجموعة من الخطوات لتعلم المفاهيم بوصفها الجزء المجرد من اللغة وهذه الخطوات يمكن اختصارها على النحو الآتي[1]:

١- اختبار قبلي لمعرفة مدى إلمام المتلقين بمعرفة اللغة.

٢- اختبار قبلي لمعرفة المتطلبات الأساسية لتعزيز فكرة التجريد.

٣- اختيار الإستراتيجية المناسبة لهذا النوع من التعليم.

٤- اختيار الأمثلة المرغوبة والمناسبة لهذا النوع من التعليم (وقد وجدنا في التراث العربي كتب الاختيارات بوصفها تطبيقًا لهذه المسألة) حيث تم اختيار القصائد على أساس تحقيقها الهدف والقصد من التعليم.

٥- توفير الفرص المناسبة للتدريب والممارسة.

٦- اختبار بعدي لمعرفة مدى استجابة المتلقين لهذا النوع من اللغة.

والآن هل يمكن تطبيق هذه الخطوات في تعليم الشعر؟ إن الاجابة الدقيقة في هذا المجال تكمن في منجزات عالمنا المعاصر الذي استطاع أن يهيئ كل وسائل التطور لخدمة التعليم واستخدام التقنيات الحديثة ووسائل الاتصال لتحقيق هذا الغرض، ولكي نوضح الأساليب الحديثة في تعليم الشعر وتعلمه اختيرت قصيدة حديثة لشاعر حديث هو بدر شاكر السياب، والقصيدة المشهورة (أنشودة المطر) ووقع الاختيار على النص والشاعر لعوامل مختلفة منها حداثة القصيدة وحداثة الشاعر والوزن المنتظم الذي يفترق عن انتظام قصيدة الشطرين، لكنه يقترب منها كثيرًا ووزن القصيدة الرجز الذي تنظم قصائد الشعر والرجز معًا على إيقاعه ولوجود القافية في هذه القصيدة، التي تمتاز بالتنوع كما أن تفعيلته من أكثر التفعيلات القابلة للتحول بين البحور الأخرى، وكما في التحليل الآتي:

عيناك غابتا نخيل ساعة السحر
أو شرفتان راح ينأى عنهما القمر
عيناك حين تبسمان تورق الكروم
وترقص الأضواء كالأقمار في نهر

لتأكيد الإحساس بالنص الشعري نجد أنه من المناسب استعمال برنامج (البوربوينت) لرسم

(١) دنيس تشالد – علم النفس والعلم – تر عبدالمجيد محمد – مؤسسة الاهرام – القاهرة – ١٩٨٣م –ص١٤٥.

عناصر هذا المقطع الشعري، وهذه العناصر (عينان، غابتا نخل، نهر، بستان كروم... إلخ) ومن ثم نقيم علاقة بين هذه العناصر، فتكون العلاقة بين الطرفين في السطر الأول علاقة سكونية (عيناك غابتا نخيل)، في هذه العلاقة لا يوجد رابط بين العينين وغابتي النخيل غير ساعة السحر، وهنا يتم عرض الصورتين على المتلقين بدلالة ساعة السحر ومن دون حركة، والصورة هنا صورة تقريرية من خلال العلاقة المباشرة بين المشبه والمشبه به، ومن دون أداة تشبيه، وهذه العلاقة سوف تنقل تصور المتلقي إلى فضاء القصيدة كما تساعده على تصور الأجواء التي أرادها الشاعر أن تكون مفتتحًا لقصيدته.

إن عرض الصور في برنامج البوربوينت ما هو إلا تحريض للذاكرة لاستدعاء مزيد من الصور التي اختزنت في الذاكرة من خلال التجربة المباشرة، وهذا الاستدعاء يساعد الذهن على الشروع في عملية التجريد ومحاكاة الألفاظ التي تقع ضمن الحقل الدلالي للصور المعروضة، وهذه الصور ليست موحدة ولكنها في انعكاسها في الذهن ليست مؤثرة عند من اعتاد مشاهدتها مثل الذي لم يشاهدها، وفي هذه المسألة على المدرس أن يقوم باختبار مدى تأثير الصورة في المتلقين من خلال ربط عناصر الصورة، فإذا كانت عملية الربط أكثر منطقية وتنطوي على ابتكار في ربط العناصر فإن هذا يعني أن الاستقبال الجمالي أكثر فاعلية عند هذا المتلقي من الذي لم يستطع القيام بعملية ربط عناصر الصورة بشكل منطقي و لم يستطع ابتكار صور جديدة، وبشكل عام أكدت التجربة التي أجراها الباحث على طلبة الماجستير في كلية الآداب في جامعة بغداد أن عملية الربط المنطقي أقوى عند من شاهد غابتي النخل وكانت أضعف عند من لم يشاهدها، ونرجح هنا أن استقرار الصورة وتحولها إلى نمط في المشاهدة هو الذي جعل الابتكار والربط أقوى وهي علاقة تم اكتشافها في الإجراء العملي؛ إذ توصل الباحث إلى أنه كلما كانت الخبرة أعمق في هذا المجال كانت الاستجابة أقوى للصورة النموذجية، وذلك بسبب تعدد الصور التي تستدعى من الذاكرة لذلك على المرسل أن يضع هذه الملحوظة في حسبانه عند قيامه بالخطوات اللاحقة، وهذه الملحوظة تتفق مع توجه بياجيه النظري بشأن العلاقة بين المحسوس والمجرد، وإذا ما انتقلنا إلى السطر الشعري الثاني نلحظ وجود تحول في حركة القصيدة فبعد سكون العنصرين في السطر الأول يبدأ أحد العناصر بالتحرك، (أو شرفتان راح ينأى عنهما القمر) وفعل النأي هنا يمثل حركة السطر الشعري المقابل لسكون الشرفتين، وهنا يمكن تحريك القمر على جهاز الحاسوب الشخصي وعرض الشرفتين

الساكنتين مع القمر المتحرك وهي بداية لحركة عناصر القصيدة وبداية حركة التصور المنفعل مع العناصر الصورية بعد أن كان قد استقر نسبيًّا في علاقات السطر الأول، وفي السطر الثالث، تتعزز الحركة في عنصري العلاقة بين ابتسامة العينين والكروم المورقة، فتصبح الصورة الجديدة على جهاز الحاسوب أو شاشة العرض حركة مقابل حركة ويفضل استعمال برنامج الفوتوشوب في هذه الحركة، وفي هذا العلاقة نلحظ أن الهدوء هو الذي يميز الحركة إلى الحد الذي يقترب فيه من السكون، فحركة العينين باسمة وليست ضاحكة الأمر الذي يؤشر هدوء الحركة والكروم التي تورق ليست بطريقة مفاجئة بل بهدوء يتناسب مع حركة الابتسامة، و لم تتغيير طبيعة الحركة في السطر الرابع إلا بزيادة الرقص (وترقص الأضواء) ولكن هذه الزيادة مشروطة بما يشبهها كالأقمار في نهر، ويعزز المقطع الأخير هذا البطء في الحركة من خلال يرجها المجداف وهنًا ساعة السحر.

إن استعمال الصورة المقابلة للصورة الشعرية في القصيدة سوف يتيح لنا مجموعة من المتغيرات.

١- تعرف بيئة الشاعر أو البيئة التي كتب عنها الشاعر.
٢- يمكن تعليل سبب استثارة الشاعر من خلال مجموعة قراءات وأفكار بشأن علاقات النص وهذه القضية تمكننا من اكتشاف الجماليات في التلقي.
٣- توجيه التصور نحو المناطق التي نعتقد انها صحيحة في القصيدة.
٤- تفعيل التصور بعلاقات محسوسة تتيح له الانتقال نحو العلاقات المجردة البانية للعوالم المتخيلة عند كل متلق من المتعلمين تبعًا لخبرته وتجربته.
٥- نقل استجابة المتلقي من اللغة إلى الصورة وتعزيز النسق الشعري بالصورة المحسوسة التي تدفع نحو التأمل الأمر الذي يساعد المتلقي على فهم القصيدة وحفظها من خلال عملية استرجاع الصور التي تمت مشاهدتها على برنامج البورز بوينت والفوتوشوب مع ملاحظة أن كل تصور ينتج عنه استدعاء للحقول اللغوية في الذهن وخاصة تلك التي تنتمي إلى الصور المباشرة، وهذا يمثل محاولة لاكتشاف ثروة جديدة في اللغة.
٦- زيادة الإحساس بجمالية القصيدة من خلال اكتشاف عناصرها غير الظاهرة وهذه المسألة تتبع إمكانيات المدرسين وقدراتهم الفنية واللغوية والنقدية، لأننا لا يمكن أن نضع سياقًا موحدًا لكل المدرسين من دون أن نراعي الفروق الفردية.

أما بشأن الإيقاع فمن الممكن تزويد المتعلمين ببرنامج الفراهيدي وهو برنامج يمكن إدخاله في الحاسبات لمعرفة أوزان الشعر، ويتم ذلك من خلال مقابلة مفردات القصيدة بالتفعيلات، ولكن لا بد من تعليم المتلقين كيفية قيام هذا البرنامج بعملية التقطيع وذلك لتعزيز ملكة الإحساس بالإيقاع في الشعر، ولكي يتعلم المتلقون كيفية التقطيع ومعرفة الوزن نعطي لهم احتمالات كل بحر من البحور في القصائد المدروسة ولكن بطريقة مبسطة وغير معقدة؛ إذ جرت العادة في درسنا الوزني ضخ معلومات كثيرة فائضة عن الحاجة تؤدي بالتالي إلى هرب المتعلمين من الوزن، ولمعالجة هذه المشكلة نقوم باختصار الخطوات وعدد المصطلحات مثل (الزحاف، الخبن، الطي، الخرم.... وغيرها) والتركيز على ما هو أساس، ونقترح هنا أن نقوم بتسمية التفعيلة الرئيسة للبحر ومن ثم نطلق مصطلحًا واحدًا على كل متغيراتها ونفترض مصطلح الانحراف ونكتفي به.

في هذه القصيدة (أنشودة المطر)، لا بد من الإشارة إلى أن الاحتمالات الممكنة في التفعيلات والبحر ستكون على النحو الآتي:

١- البحر هو (بحر الرجز)، (بحر الكامل)، (بحر البسيط).

٢- التفعيلات المحتملة (مستفعلن ومفاعلن ومفتعلن وفاعلن ومتفاعلن) ونعطي هذه المعلومات من دون زيادة، ثم ننتقل إلى الإجراء العملي ونبدأ من الكلمات الأولى في السطور الشعرية، ونختبر التلاميذ في كيفية تطبيق برنامج الفراهيدي على الحاسوب في كلمة (عيناك) فإذا كانت النتيجة متحرك ساكن متحرك ساكن فالمقطع المراد منه أن يتم لابد من أن يتكوَّن من سبعة حروف وهي عدد حروف (مستفعلن) يعني أننا سنقوم بمعرفة وزن المقطع الآتي: (عيناك غا) أي أن التقطيع سيتم في هذا الحيز من السياق، ثم ننطلق إلى السطر الثاني فإذا كانت حركة، حركة، سكون فإننا لابد أن نزن الحروف الستة الأولى من السطر الشعري مثل (وترقص ل) وهي على وزن (مفاعلن) أما إذا كانت حركة سكون حركة فإن المقطع سيتم وزنه على مفتعلن أي أننا سنقوم بوزن الحروف الستة الأولى، وفي هذا البرنامج هناك تعريفات لتحولات الإيقاع في الإنشاد مثل (أل) التي تصبح لامًا في الإنشاد والقراءة، وكيفية وزن مفردات مثل (استغفر واستجاب) التي تصبح (س) ساكنة في الإنشاد، مع ملاحظة أن اكتشاف التفعيلة الأولى في السطر الشعري سيكون دليلًا لبقية المقاطع فيه حتمًا، ولمّا كانت التفعيلات قد اجتمعت على النحو الآتي (مستفعلن، مفاعلن، مفتعلن) فإن البحر هو الرجز،

بعد أن يقوم المرسل بتعليم المتلقين على التفعيلة الأساسية لهذا البحر (مستفعلن) وانحرافاتها المحتملة في (مفاعلن ومفتعلن)، وفي هذا الإجراء انتقلنا من الخاص إلى العام، أما بشأن القافية فيمكن معرفة وزنها مما تبقى من حروف السطر الشعري، وعلى أساس القواعد نفسها التي تعمل في تفعيلات تلك السطور وعلى النحو الآتي:

عيناك غابتا نخيل ساعة السحر

(عيناك غا) مستفعلن (بتا نخي) مفاعلن (لن ساعة ال) مستفعلن (سحرْ) مفا

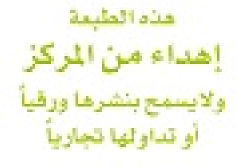
وهنا أصبحت القافية سحر نصف تفعيلة مفا، وهي قافية مسموح بها في بحر الرجز. وهذا الدرس الإيقاعي لا يعتمد التعقيدات التي يقوم بها الدرس التقليدي في التنويه على انحرافات القافية وتسميتها بمصطلحات في غاية الاختصاص، بل يكتفى بالعام وصولا إلى الخاص، وهنا نحقق فكرة الاستلال في نظرية فردريك هربرت في تعليم الشعر من خلال استعمال الخاص باتجاه العام وبالعكس.

بعد هذه المعلومات يطلب من المتعلمين تصور الفضاءات التي تتحرك في عوالمها القصيدة، وتصوّر الغابة والعيون والنهر المفترضة فيها لكي نقوم بعرض كل فرضية من قبل الطلاب، إن هذه الفرضيات تساعدنا على معرفة استيعاب الطلبة ومستوى تصوراتهم وطريقة التعبير عنها وتشجيعهم على الابتكار، ثم نحاول الإجابة عن السؤال الآتي: لماذا لم يقل الشاعر رمشاك مثلا وقال عيناك؟ لماذا لم يقل حدقتاك وقال عيناك؟ لماذا لم يقل جفناك؟ ونسأل هل المطلوب في تشبيه العينين بالغابة سوادهما أم أسرارهما ونترك المجال للمتلقين للإجابة عن هذه الأسئلة.

إن دراسة التصورات المقترحة للقصيدة من قبل الطلاب وعرضها في برنامج البوربوينت تعزز الاستجابة الجمالية من قبلهم وتساعد على تعزيز الثروة اللغوية والبحث عن مفردات جديدة للتعبير عن العلاقات في الصور المعروضة وهي في الوقت نفسه تزيد من الوعي الجمالي لديهم.

كما ستقوم الصور المقترحة من قبلهم بالإسهام في ترسيخ فكرة القصيدة ومفرداتها في ذاكرتهم لأنها ستتحول في الذهن من المفردة المجردة إلى الصورة المجسمة.

أمّا اللغة، فالقصيدة لا تعتمد الرمز بشكل مطلق ولكن يمكن تحميلها في درس لاحق بالرموز التي يتم اقتراحها من خلال التفاعل بين المعلمين والمتعلمين، ولكي نشرع في هذه القضية نؤكد أن صور القصيدة كانت تنتمي باستمرار إلى بيئة الشاعر والفضاءات التي عاش فيها، ولكن هذا لم يمنع



عددًا من النقاد والدارسين من تحميل هذه القصيدة رمزية خاصة، إلا أن تلك الحمولات تبقى في إطار اتجاهات القراءة، والذي يهمنا في إطار التعليم والتعلم لهذه القصيدة مثلًا العلاقة بين العلامة والعبارة والحقول الدلالية التي اشتغلت فيها، ولتحليل هذه القضية لا بد من الاشارة إلى أن معظم النظريات والاتجاهات النقدية والفكرية لم تطرح كيفية التلقي وآلياته باستثناء ما طرحه الفيلسوف الألماني هوسرل من وجهة النظر الفلسفية، ووجد أن اللغة في عملية الاستقبال تنطوي على شبكة معقدة من الحوافز والاستجابات والأفكار والمعاني وصولًا إلى القصد، وإذا ما حاولنا اختبار قدرة المتعلمين على استيعاب هذا النص، فإننا نطالبهم بتصوير عناصر القصيدة ومساقطها وحركتها وزوايا النظر إلى صورها، وبالتالي إيضاح القصد من خلال برامج الحاسوب الشخصي وإرسالها إلى الحاسوب الرئيس للمحاضر، ويعد هذا الاختبار كشفًا لطريقة تفكير كل متلق، وفي هذا الاختبار نحاول الإجابة عن السؤال الآتي: ما الذي لم يقله الشاعر وكان يمكن قوله، وهذه القضية ننطلق بها من الحقول الدلالية في مفردات القصيدة ونسأل لماذا اختار الشاعر عيناك وهناك رمشاك وحدقتاك وجفناك، ولماذا غابتا نخيل، وهناك غابتا ليمون وبستان نخيل وحدائق فاكهة... إلخ، وهل كان موفقًا في اختياراته ولماذا، وتطرح هذه الأسئلة في إطار الدرس التفاعلي بين المعلمين والمتعلمين، وهو نوع من الاستقصاء الذي يحفز ذهن المتلقي على استدعاء مزيد من المفردات ومحاولة معرفة ظروف الشاعر. كما لا بد من التنبيه على أهمية أن يقوم المتعلمون بكتابة آرائهم بشكل تحريري (الورقة والقلم) لتشجيعهم على ممارسة الكتابة التي لها صلة كبيرة بالخط العربي، ولكي لا يكون التنضيد الإلكتروني هو السبيل الوحيد في كتاباتهم.

الخلاصـــة:

إن الحقول الدلالية المقترحة وطريقة تفعيلها في ذهنية المتعلمين تمثل خلاصة عملنا في هذا الدرس التطبيقي لأنها تعمل على ما يأتي:

١- تعزيز الدرس التفاعلي بين المعلمين والمتعلمين.

٢- إثراء الدرس بمفردات جديدة لم تذكرها القصيدة، وبالتالي تشجع المتعلمين على التصورات الجديدة والابتكار.

٣- تشجع قابلية الاستقصاء من خلال البحث في ظروف الشاعر المختلفة النفسية الاجتماعية الثقافية والفكرية وغيرها.

٤- توضح بشكل عملي علاقة الخاص بالعام في الشعر واللغة، وبالتالي تصبح فكرة الاستدلال واضحة وقابلة للتطبيق في دراسة نصوص أخرى.

٥- تمنهج تفكير المتعلمين في قراءة النصوص وتحليلها وتعزز من استقبال الشعر الجمالي.

٦- تعمل على استثمار التقنيات الحديثة في تحليل النصوص الإبداعية.

٧- تدفع باتجاه العمق في دراسة النصوص الإبداعية من خلال الرغبة بمعرفة مزيد من أسرار الإيقاع واللغة.

المصادر العربية

- إبراهيم العبيدي وجمال حسن – إستراتيجيات حديثة في التدريس –عالم الكتب – إربد – ط١- ٢٠٠٦م – ص٦٩.
- إبراهيم بسيوني – المنهج وعناصره – دار المعارف القاهرة -١٩٩١م- ص١٣٥.
- ابن منظور – لسان العرب المحيط - ج٣- دار الجليل – بيروت- ١٩٨٨م - مادة شعر.
- أبوبكر محمد بن الطيب الباقلاني – إعجاز القرآن – تح أحمد صقر – دار المعارف مصر -١٩٦٤م- ص٤١.
- أبو عثمان عمروبن بحر الجاحظ – البيان والتبيين – ج١ –تح عبدالسلام محمد هارون –دار الجيل – بيروت- ١٩٩٥م، ص١٥٦.
- أبو سعيد عبد المللك بن قريب الأصمعي –الأصمعيات-تح محمد شاكر وعبدالسلام هارون – دار المعارف – القاهرة -١٩٦٤م- ص٧٩.
- آمال صادق -علم النفس التربوي – المكتبة الإنكلوالمصرية –ط٣–القاهرة – ١٩٨٤م-ص٣٣٧.
- خليل الموسى – جماليات الشعرية – اتحاد الكتاب العرب – دمشق – ٢٠٠٨م- ص٤٣.
- عبدالله الطيب المجذوب – المرشد إلى فهم أشعار العرب وصناعتها –ج١- مطبعة المعرفة – الكويت- ١٩٨٦م-ص٧٦.
- عبدالمجيد نشواتي – علم النفس التربوي – مؤسسة الرسالة –ط٣ – بيروت -١٩٨٧ –ص١٥٠.
- لطفي محمد فطيم وأبوالعزايم عبد المنعم – نظريات التعليم المعاصرة – مكتبة النهضة المصرية – القاهرة -١٩٨٨م-ص١٩٨.

المصادر الأجنبية المترجمة:

- دنيس تشالد – علم النفس والعلم – تر عبد المجيد محمد – مؤسسة الأهرام – القاهرة – ١٩٨٣م – ص١٤٥.
- روبرت هولب – نظرية التلقي – تر عز الدين إسماعيل – المنتدى الثقافي – جدة -١٩٩٤م- ص٢٣١.

اكتساب اللغة العربية للناطقين بغيرها
بين الواقع والمأمول

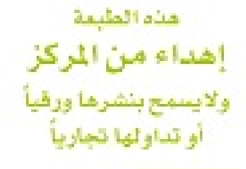
د. حنان يوسف نور الدين عبدالحافظ
دكتوراه في العلوم اللغوية

ملخص البحث:

تواجه اللغة العربية عند تعليمها لغير الناطقين بها تحديًّا كبيرًا؛ وذلك لما تتمتع به من خصائص ميّزتها عن غيرها من اللغات، نجم عنه صعوبات يعانيها متعلمها خاصة إذا كان يحمل لسانًا قوميًّا متمايزًا عنها لدرجة بعيدة. وهذا يشكل لديه عائقًا يحول بينه وبين تمكّنه منها تمكّنًا صوتيًا وكلاميًّا.

وتعود أهمية البحث إلى أنه مساهمة متواضعة لتقريب الرؤى وطرح حلول من أجل اكتساب اللغة العربية حال تدريسها كلغة ثانية اكتسابًا يتدرج بالمتعلم إلى القدرة على التعبير بها وممارسة التواصل اللغوي؛ فالتفاعل الوجداني هو الهدف الأسمى. وسيتناول البحث النقاط الآتية:

- اللغة؛ مفهومها وخصائصها ووظائفها: نظرًا لأهمية اللغة وما يتجاذبها من قوى متصارعة ومتسارعة في آن فرضت عليها ضرورة التعامل مع ذلك الواقع اللغوي المتغير؛ فالعالم اليوم يموج بالعديد من النظريات اللغوية الحديثة، إلى جانب الانفجار المعرفي الهائل الذي بات أمرًا محققًا، علينا الاطلاع عليه والاضطلاع به. ولأن اللغة عنوان ثقافة الأمة وحضارتها، وعنصر مهم من عناصر قوميتها بدأ البحث بالحديث عن هذه النقطة.
- عملية اكتساب اللغة الأولى: إن اللغة كائن اجتماعي، ومظهر من مظاهر سلوك الإنسان، واكتسابها من أخطر الموضوعات المرتبطة بالتطور البشري؛ لذا فقد انشغل بدراستها العديد من الباحثين واللغويين وعلماء النفس على مر العصور. ورأى البحث التعرض لهذا تمهيدًا لمناقشة اكتساب اللغة الثانية الذي هو محور البحث.
- مراحل اكتساب اللغة الثانية: فكما أن هناك اتجاهات نظرية لتفسير اكتساب اللغة الأولى، كذلك توجد اتجاهات نظرية لتفسير اكتساب اللغة الثانية؛ وهي لا تختلف عن الأولى كثيرًا ، فمناط اهتماماتهما واحدة، فكلاهما يهتم بالمتعلم وخصائصه وحاجاته وتطلعاته. وهذا ما



ستركز عليه تلك النقطة، كما ستقوم بإلقاء الضوء على تجربة دكتور تمـــام حـــسان حـــول اكتساب اللغة العربية لغير أبنائها والتي تسمى"نظرية الأسلوب العدولي ".

يأمل البحث بهذه القراءة الإسهام الإيجابي والفعال في تلبية احتياجات المجتمع، وتحسين طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، وإتاحة الفرصة للاطلاع على أحدث النظريات في هذا المجال ،وتبادل الخبرات، مما يؤدي بالضرورة إلى دعم الدور البحثي.

كلمات مفتاحية: اللغة – اكتساب اللغة – المتعلم – نظرية الأسلوب العدولي.

المقدمة:

اللغة والحياة وجهان لعملة واحدة، وهي ليست حكرًا على الإنسان، إلا أنها سمة أساسية لجنسه البشري؛ فبدونها يستحيل أن يصل إلى ما وصل إليه من حضارة وثقافة وتقدم، فبها تمكّن من عمارة الأرض وترقية الحياة وفق منهج الله؛ إنها مسؤولية وأمانة.

ونظرًا لما يتجاذبها من قوى متصارعة ومتسارعة في آن، فرضت عليها ضرورة التعامل مع ذلك الواقع اللغوي المتغير؛ حيث بات العالم اليوم يموج بالعديد من النظريات اللغوية الحديثة، إلى جانب الانفجار المعرفي الهائل، وهو ما حتّم على اللغة التصدي له والتعامل معه دون فقد عنصر قوميتها المُمَيِّز لها؛ فكان لزامًا البدء بالحديث عن اللغة.

اللغة؛ مفهومها وخصائصها ووظائفها:

تعد اللغة أبرز نشاط إنساني معبِّر؛ فهي دليل وجود، ووسيلة نقل لآمال وآلام البشرية على مر العصور؛ وهي مقوم من مقومات كيان الإنسان وتحديد هويته وكنهه؛ إذ إنه يرقى برقيها ويفنى بفنائها؛ لأنها انعكاس لحركته في الحياة ولاندماجه مع أفراد مجتمعه والمجتمعات الأخرى.

إنها صورة صادقة لأهلها ثراءً وفقرًا، وانفتاحًا وانغلاقًا، وهي بشكل عام تجسد أقدار الناطقين بها؛ لذا يتكالب عليها الغزاة ويتآمر عليها المتآمرون، ولن يتحول الشعب أول ما يتحول إلا من لغته؛ إذ يكون منشأ التحول من أفكاره.

وعواطفه وآماله، وهو إذا انقطع من نسب لغته انقطع من نسب ماضيه، ورجعت قوميته صورة محفوظة في التاريخ لا صورة محققة في وجوده.

ولقد حظيت اللغة لأهميتها بالعديد من الدراسات قديمًا وحديثًا؛ فعرّفها ابن جني (ت٣٩١هـ) قائلًا: «أما حدها فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم»[(١)]. وهذا التعريف يؤكد نضج الدراسات اللغوية عند القدامى؛ حيث فطن ابن جني إلى وظيفة مهمة من وظائف اللغة في المجتمع ألا وهي التعبير. وقد اختلفوا حول كونها اصطلاحية أم توقيفية أم إلهام[(٢)]؛ فهناك مَن أيّد

(١) أبوالفتح عثمان بن جني، الخصائص، تحقيق محمد على النجار، دار الكتب المصرية، القاهرة، ط٢، ١٣٧١هـ/١٩٥٢م، ج١، ص٣٣.

(٢) للإيضاح انظر:

أ- د.حسن ظاظا، اللسان والإنسان مدخل إلى معرفة اللغة، دار القلم، دمشق/الدار الشامية، بيروت، ط٢، ١٤٢٠هـ/ ١٩٩٠م، ص٤٦:٦٦.

ب- عبدالرحمن أحمد البوريني، اللغة العربية أصل اللغات كلها، دار الحسن، عمان/الأردن، ط١، ١٤١٩هـ/١٩٩٨م، ص٢١:٣٣.

رأيًّا بعينه، وهناك مَن وقف بين بين، لكنهم اتفقوا على أنها أصوات يرمز بها كل فرد لأشـــياء أو أحداث أو أفكار معينة، وعليه عُرِّفت بأنها «نظام صوتي رمزي، ذو مضامين محددة، تتفـــق عليـــه جماعة معينة، ويستخدمه أفرادها في التفكير والتعبير والاتصال فيما بينهم»(١).

إذن فاللغة مكون اجتماعي مهم للغاية تتطور بتطور البشرية؛ من أجل ذلك يفـــرق العـــالم اللغوي فرديناند دوسوسور بين ثلاثة مفاهيم متعلقة باللغة: «فهو يرى أن هناك كيانًا عامًّا يـــضم النشاط اللغوي الإنساني، في صورة ثقافة منطوقة، أو مكتوبة، معاصرة أو متوارثة، وباختصار: كل ما يمكن أن يدخل في نطاق النشاط اللغوي من رمز صوتي أو كتابي، أو إشارة، أو إصلاح، فخص هذا النشاط بكلمة Language، أي: (اللغة)، ثم إنه ينظر إلى اللغة المعنية بطريقتين، فإما أن تكون في صورة منظمة ذات قواعد وقوانين، وذات وجود اجتماعي، فيطلق عليها Langue، ويقابلـــها في العربية: (اللسان)، وإما أن تكون في صورة ممارسة فردية منطوقة، على أي مـــستوى، ويطلـــق عليها: Parole، وهو بالعربية (الكلام)»(٢).

وفي الإطار نفسه «هي عند العالم الأمريكي (إدجار ستيرتفنت): نظام من رموز ملفوظة عرفية بوساطتها يتعاون ويتعامل أعضاء المجموعة الاجتماعية المعنية»(٣). وحتى تؤتي دراسة اللغة ثمارها، استعان دوسوسور وكثيرون غيره بالعديد من النظريات اللغوية وآرائها، وبدأوا يفيدون في دراساتهم من معلومات علوم مختلفة كعلم النفس، وعلم وظائف الأعضاء، وغيرها، وهذا ما أوضحه العالم فندريس في تعريفه اللغة؛ فيقول: إن «اللغة مركب معقد تمس فروعًا من المعرفة مختلفة وتعنى بها طوائف متفرقة من العلماء. فهي فعل فسيولوجي من حيث إنها تدفع إلى العمل عددًا من أعضاء الجسم الإنساني. وهي فعل نفساني من حيث إنها تستلزم نشاطًا إراديًّا للعقل. وهي فعل اجتماعي من حيث إنها استجابة لحاجة الاتصال بين بني الإنسان. ثم هي في النهاية حقيقة تاريخية لا مراء فيها، نعثر عليها في صور متباينة وفي عصور بعيدة الاختلاف، على سطح المعمورة قاطبة»(٤).

---

(١) د.أحمد علي مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف، الرياض، ١٩٩١م، ص٣٠.

(٢) د.عبد الصبور شاهين، في علم اللغة العام، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط٦، ١٩٩٣م، ص٢٩.

(٣) د.عبد العزيز السيد مطر، المدخل لدراسة الأدب واللغة، دار قطري بن الفجاءة، قطر، ط٣، ١٤١٥هـــ/١٩٩٤م، ص٢٦٧.

(٤) ج.فندريس، اللغة، ترجمة:عبد الحميد الدواخلي ومحمد القصاص، تقديم: فاطمة خليل، الهيئة العامة لشؤون المطـــابع الأميرية، القاهرة، ٢٠١٤م، ص٢٤.

وليكتمل مثلث أشهر ثلاثة تعريفات للغة في الدرس اللغوي الحديث، نعرض لرأي تشومسكي، والذي يرى من خلاله أن «اللغة نظام معقد من نوع مخصوص يتميز بخصائص محددة محكومة بطبيعة العقل/الدماغ. وتحدد هذه اللغة من ثَمّ، ظواهر متعددة محتملة، فهي تحدد البنية لتعبيرات لغوية متعددة تتجاوز بشكل أكبر أية تجربة»(١).

ولقد أولى تشومسكي اهتمامه للقدرة أو الطاقة؛ فيرى أن «الإنسان يمتلك جهازًا فطريًّا، يسمى: الملكة اللغوية (المقدرة اللغوية) أو ما يطلق عليها: (الكفاءة الكامنة) في العقل. هذه الكفاءة اللغوية الكامنة، هي ذاتها ما اصطلح على تسميته: اللغة المعنية Langue، واللغة بالمعنى العام Language عند دي سوسير»(٢).

نخلص من هذا العرض الذي يعبر عن رؤى أصحابه في النظر إلى اللغة، إلى أن اللغة نظام يتشابك فيه عدد من الخواص والجوانب المتداخلة التي لا غنى لواحد منها عن الآخر؛ من أجل تحقيق التواصل والتفاهم اللّذيْن لا يتمّان إلا بعد تلقين وتعليم؛ لذا وجب الآن الانتقال لمعرفة خصائص اللغة، والتي عن طريقها يتمكن المعلّم من تدريس اللغة بغرض إحداث التفاعل بين المُرسِل والمستقبِل.

وأولى هذه الخصائص التي يشترك فيها جميع لغات الأرض أنها أصوات؛ فطبيعتها الصوتية هي الأساس بدأت مسموعة ثم كُتبت من أجل ذلك فهي رمزية متشابهة؛ حيث يستخدم الإنسان ذلك الصوت ليرمز به إلى شيء معين، وقد تتشابه تلك الرموز في اللغات على اختلاف أنواعها لأن جميعها يصدر من جهاز النطق الإنساني إلا أنها تختلف في مدلولها. وبما أن مستخدمها هو الإنسان فهي إنسانية مكتسبة، عرفية اجتماعية ذات معنى ونظام، وأخيرًا فهي ليست جامدة، بل متغيرة متحركة متطورة خاضعة كأي كائن حي للتأثير والتأثّر(٣).

---

(١) نعوم تشومسكي، اللغة ومشكلات المعرفة، ترجمة:د.حمزة بن قبلان المزيني، دار توبقال، الدار البيضاء/المغرب، ط١، ١٩٩٠م، ص٦٣.

(٢) نعوم تشومسكي، اللغة والمسؤولية، ترجمة وتمهيد وتعليق: د.حسام البهنساوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط٢، ٢٠٠٥م، ص٤١.

(٣) للإيضاح انظر:
- أ- د.أحمد علي مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف، الرياض، ١٩٩١م، ص٣٠:٣٤.
- ب- جون بيرو، اللسانيات، ترجمة: الحواس مسعودي ومفتاح بن عروس، دار الآفاق، الجزائر، ٢٠٠١م، ص٣١:٦١.
- ج - د. زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ١٩٩٥م، ص٢٢:٢٨.
- د- د.علي عبدالعظيم سلام، خصائص اللغة العربية وطرق تدريسها، تقديم: د.أحمد المهدي عبد الحليم، دار الجامعة المعرفية، الإسكندرية، ط٢، ١٩٩٥م، ص٢٣:٤٤.

وما نرجوه للغتنا في هذا المقام، التطور المشوب بالحذر من فقد الهوية أو الانغماس في الجديد دون ضابط؛ ذلك أن لغتنا العربية تحمل خصيصة انفردت بها دون سائر اللغات، هي ارتباطها بالدين الإسلامي؛ فهذا الارتباط جعلها لغة تعبُّد، تحمل إرثًا عظيمًا من الثقافة الإسلامية يفرض عليها الحفاظ عليه، وبقاءه في قلوبنا وعقولنا، وعلى ألسنتنا. وفي الوقت ذاته يستوجب منها التعامل مع مقتضيات العصر بما يلائم طبيعتها، وأيضًا الانفتاح على المستجدات الحضارية دون تمييع لشخصيتها، أو تضييع لسماتها المميزة.

ومن منطلق أن اللغة وسيلة تعبيرية فهي مرتبطة إذن بالفكر «لأن الله سبحانه وتعالى منح الإنسان فكرًا وجهازًا لغويًّا، إذ وظيفة الفكر التفكير ووظيفة اللغة التعبير عن هذا الفكر ووظيفة الجهاز النطقي النطق والتعبير بواسطة اللغة[(١)].

فالفكر ليحقق ديمومته محتاج إلى اللغة ذلك أن «الفكر يدور مع اللغة حيث تدور، فيعيش فيها بين لحظتين أو وجودين لا تكف إحداهما تدور حول الأخرى: الماضي زمانًا من غير انعدام، والحاضر مكانًا من غير انقضاء، وعلى ذلك فإن الفكر محتاج لأن يتخذ في اللغة بعدين: الزمان والمكان ليكون دالًّا وحدثًا حادثًا، وتوفر اللغة له ذلك»[(٢)].

وهذا يعني تعدد وظائف اللغة؛ فهي وسيلة للتفكير، والتعبير، والاتصال؛ وهذا الأخير يعد من أخص وظائفها وأهمها، فلقد بنى أغلب اللسانيين نظرياتهم على مبدأ الوظيفة التواصلية للغة؛ فيرى د.أحمد المتوكل أن «اللغة أداة تسخر لتحقيق التواصل داخل المجتمعات البشرية. من هذا المنظور، تعد العبارات اللغوية، مفردات كانت أم جملًا، وسائل تستخدم لتأدية أغراض تواصلية معينة وتقارب خصائصها البنيوية على هذا الأساس»[(٣)].

وينبغي الإشادة هنا لما فطن إليه دوسوسور «فاللغة بحسب فهمه نسق سابق في وجوده

(١) د.فتيحة حداد، ابن خلدون وآراؤه اللغوية والتعليمية (دراسة تحليلية نقدية)، منشورات مخبر الممارسات اللغوية جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر، ٢٠١١ م، ص١٠٣.

(٢) د.خليل أحمد عمايرة، المسافة بين التنظير النحوي والتطبيق اللغوي بحوث في التفكير النحوي والتحليل اللغوي، دار وائل، عمان/ الأردن، ط١، ٢٠٠٤م، ص٣٢٧. وللإيضاح انظر: إعداد وترجمة: محمد سبيلا وعبدالسلام بنعبد العالي، دفاتر فلسفية نصوص مختارة-٥ اللغة، دار توبقال، الدار البيضاء/المغرب، ط٤، ٢٠٠٥م، ص٧٦:٩٦.

(٣) د.أحمد المتوكل، المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي-الأصول والامتداد، دار الأمان، الرباط، ط١، ١٤٢٧هـ/ ٢٠٠٦م، ص٢٠.

استخدام الكلمات والممارسات العملية التي هي تلفظ فردي أو كلام أي هي القوانين والأنظمة العامة التي تحكم عملية إنتاج الكلام من دون أن توجد جميعًا إلا بوصفها بين مكتوبة على صفحات كتب اللغة. في حين أن الكلام هو التطبيق الفعلي لتلك القوانين والقواعد فأصبح أي حديث عن اللغة من دون الاهتمام بالموقف التواصلي لا معنى له وبالتالي أصبحت الوظيفة التواصلية إطارًا عامًا تتحرك ضمنه بقية وظائف اللغة»[(١)].

ينضم إلى هذه الوظائف التفكيرية والتعبيرية والتواصلية وظائف أخرى كالنفسية وما يرتبط بها من وظائف جمالية تعكس مكنونات مشاعر الإنسان ووجدانه ورغباته؛ حيث «تعمل اللغة على إشباع حاجات الفرد وذلك بالتعبير عنها وتحقيقها ما أمكن، ومن هذه الحاجات المطالب النفسية التي تشعر الفرد بالراحة إذا ما عبر عنها واستطاع إشباعها فتحقق له الراحة والطمأنينة والتكيف. كما تعمل اللغة من الناحية النفسية على إغناء الفكر وتذوق المعاني والظواهر الفنية، إذ يعبر الفرد عن فكره وما يحيط حوله بالفاظ تدل على مدى فهمه لهذه الظواهر فتحدث لديه إشباعًا لما يريد تصويره والتعبير عنه.

وبواسطة اللغة يستطيع الفرد أن يحلل المواقف المختلفة ويطبقها على مواقف مشابهة، كما أنه يستطيع بواسطتها إثارة أفكار وعواطف الآخرين وربما يؤثر في سلوكهم»[(٢)].

وتأتي أهمية الوظيفة الثقافية في أنها الحارس الأمين على حضارة الأمم وتواريخها؛ وسجل مسطر لأيامها ووقائعها وأحداثها «فلقد مكنت اللغة الإنسان من حفظ تراثه الثقافي والحضاري، وهيأت له الطريق كي يوجه جهوده إلى البناء والإضافة إلى ما سبق أن وضعه أسلافه»[(٣)].

ولأن اللغة مظهر من مظاهر سلوك الإنسان، واكتسابها من أخطر الموضوعات المرتبطة بالتطور البشري؛ لذا انشغل بدراستها العديد من الباحثين واللغويين وعلماء النفس على مر العصور، ورأى البحث التعرض لهذا عملية اكتساب اللغة الأولى:

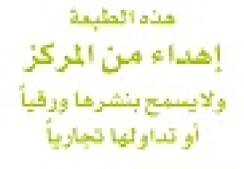
إنه لحق موضوع استرعى انتباه كثيرين من المتخصصين في اللغة وغير اللغة، فقد نال حظًّا

---

(١) د.رضوان القضماني وأسامة العكش، اتصال نظرية المفهوم والمصطلح، مجلة جامعة تشرين للدراسات والبحوث العلمية والعلوم الإنسانية، سلسلة المجلد(٢٩)، عدد(١)، ٢٠٠٧م، ص١٤٢.

(٢) د. زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ١٩٩٥م، ص١٩.

(٣) د.أحمد علي مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف، الرياض، ١٩٩١م، ص٣٦.



وفيرًا من الدراسة والتأمل وإطلاق الآراء والتخمينات من قِبَل العلماء الذين لا ينقطعون حتى الآن عن البحث فيه؛ فجاءت آراء تدعو إلى السخرية، وأخرى تدعو إلى النظر فيها.

وبإمكاننا أن نطلق على بدايات الحديث عن نشأة اللغة بأنها مجموعة افتراضات. ومن أوائل مَن تحدثوا فيها أصحاب الرأي القائل بأن اللغة تقليد لأصوات الطبيعة التي سمعها الإنسان الأول، وأسموا أنفسهم جماعة Bow.wow؛ فهاجمهم (ماكس ميلر ورينان) بأنه كيف للإنسان وهو أرقى المخلوقات أن يحاكي مَن دونه. ثم ظهرت جماعة Pooh-Pooh وهم يرون أن اللغة الإنسانية مجموعة شهقات وتأوهات وصرخات، وهم بذلك يدينون بما نادى به (دارون) في نظرياته؛ حيث ربط بين تلك الأصوات الانفعالية وبين نشأة اللغة عند الإنسان، ورآها هي الأساس لتلك النشأة.

وبطبيعة الحال اعترض كثيرون على هذه النظرية؛ فظهرت جماعة أخرى اسمها Ding-Dong ترى صلة وثيقة بين ما ينطق به الإنسان من أصوات وبين ما يدور بعقله من أفكار، وأكبر ما عيب على هذه النظرية هو غموضها.

واستمر الحال هكذا على قدر كبير من التخبط في الآراء، والمشاحنات بين أصحاب الافتراضات إلى أن جاء (جسبرسن) ومجموعة من الباحثين اللغويين بنظريتهم التي اطمأن إليها كثيرون؛ لأنها تتبع الاستقراء والتجربة والأخذ بما سبق. وتعتمد نظريتهم على دراسة مراحل نمو اللغة عند الأطفال، ودراسة اللغة في الأمم البدائية، ودراسة تاريخية للتطور اللغوي[(١)].

إذن فاللغة موجودة كامنة في الإنسان تنمو وتتطور بالاكتساب والاحتكاك بالآخرين «ولا يكاد يمر الطفل بمرحلة المناغاة حتى يدرك من طريق سمعه أن هناك مجموعة صوتية ينطق بها الكبار حوله، وهي التي تسمى بالألفاظ، وأن هذه الألفاظ تحقق للطفل رغباته كلما حاول النطق بها. ويبدأ الطفل بعد السنة الأولى من عمره يربط بين ما يسمع وما يترتب على هذا الذي يسمعه من أحداث، ونقول حينئذ: إن مرحلة الفهم قد بدأت لدى هذا الطفل. وقدرة الطفل على الفهم أكبر من قدرته على النطق في السنة الثانية من حياته، لذا يقال دائمًا: إن فهم الأطفال لمدلولات الألفاظ

---

(١) للإيضاح انظر:
أ- د.إبراهيم أنيس، دلالة الألفاظ، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط٥، ١٩٨٤م، ص٢٠:٣٢.
ب- د.حسن ظاظا، اللسان والإنسان مدخل إلى معرفة اللغة، دار القلم، دمشق/الدار الشامية، بيروت، ط٢، ١٤٢٠هـ/١٩٩٠م، ص١٩:٢٦.

يسبق القدرة على تقليد تلك الألفاظ. فهو يفهم مدلول كلمة (العين واليد والرجل والرأس) وغيرها من ألفاظ كثيرة الشيوع في محيطه قبل أن يغامر فينطق بمثل هذه الألفاظ. ثم لا يلبث الطفل أن ينطلق من عقاله فيقلد الكبار في نطق ألفاظهم ويوجه كل عنايته لإجادة النطق بها؛ لأنها الوسيلة لإدراك رغباته والحصول على ما يشتهي. وليس يقلد تلك الألفاظ حبًا فيها لذاتها، وإنما لما يترتب على النطق بها من أحداث وأعمال[1].

وبناء على ما تقدم؛ فهناك عدة عوامل يتوقف عليها اكتساب الطفل للغة[2]؛ تتلخص في: المحاكاة والتقليد، ولن يتأتى ذلك إلا بسلامة السمع، واكتمال نمو الأجهزة العضوية والأنسجة العصبية والعضلية لدى الطفل، وأيضًا الذاكرة التي عن طريقها يستدعي الطفل ما حاكاه وقلّده عند الاحتياج إليه، كما أنه بحاجة إلى الفهم ليربط بين اللفظ ومدلوله. وإذا امتلك الطفل كل هذا و لم يكن لديه نشاط إيجابي، ورغبة حقيقية، واستعداد للاختلاط بغيره لتنمية ثروته اللفظية وقدرته اللغوية، فلن يتمكن من التعبير عن نفسه بالطريقة المناسبة، وسيصبح شخصًا انطوائيًّا منعزلًا لا يستطيع التواصل مع الآخرين.

وكما أن للرغبة دورًا مهمًّا في دافعية الفرد لاكتساب اللغة؛ فالقدوة أيضًا لا تقل أهمية عنها؛ «فالطفل يسمع ويلحظ ويخزن، ثم يحاول بنفسه، ولكنه في كل الحالات في حاجة إلى وسط لغوي يأخذ منه ويسير على دربه. ومن ثم كانت القدوة أهم عامل من عوامل صنع اللغة واكتسابها، فكيفما يكن المسموع يكن الإنتاج؛ أي المحصول اللغوي للطفل (وغيره)»[3].

من أجل هذا يعظم فندريس دور اللغة ويراها محددًا فاصلًا للتمييز الخُلُقي بين الأشخاص ذلك أن «الانحدار الذي يصيب الكلمات يعكس بطريقة ملموسة إما الاحتقار الذي تكنه الطبقات الاجتماعية بعضها لبعض، وإما البغض المتبادل بين الأوطان والأجناس، وإما التعصب الأعمى من جانب الجماهير، وإما عدم احترام المتعصبين لآراء غيرهم... فالناس يتباغضون ويتناحرون ويتبادلون الاحتقار ويتنابذون بالألقاب، واللغة حارس أمين على آثار هذه الحماقات المستمرة...»[4].

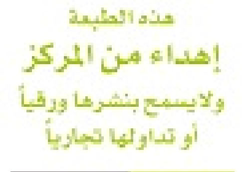
---

(١) د.إبراهيم أنيس، دلالة الألفاظ، مكتبة الأنجلوالمصرية، القاهرة، ط٥، ١٩٨٤م، ص٩١، ٩٠.

(٢) للإيضاح انظر:د. زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ١٩٩٥م، ص١٤:١٦.

(٣) د.كمال بشر، اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم، دار غريب، القاهرة، ١٩٩٩م، ص١١.

(٤) ج.فندريس، اللغة، ترجمة:عبدالحميد الدواخلي ومحمد القصاص، تقديم: فاطمة خليل، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، ٢٠١٤م، ص٢٦٦.



يتضح مما سبق أن للغة عند اكتسابها علاقات متعددة، إما بالبيئة التي تُمَارس فيها، وإما بالنمو العقلي لدى ناطقها، وإما بالنمو المعرفي عنده؛ لذلك تعددت الاتجاهات المفسِّرة لعملية اكتسابها، ندرجها في ثلاثة اتجاهات رئيسة جاءت إلينا على مدار السنوات الثلاثين الماضية؛ هي: الاتجاه السلوكي، والاتجاه الفطري، والاتجاه السلوكي:

هذا الاتجاه يمثل إحدى نظريات تعلم اللغة، وكان أول ظهورها في الولايات المتحدة الأمريكية على يد (جون واطسون) ١٩١٣م، الذي رأى أن الكلام سلوك لفظي؛ «فالكلام الإنساني إذن في رأي السلوكيين، ما هو إلا صورة من السلوك الإنساني، التي يمكن ملاحظتها بطريقة مباشرة، وأن الكلام غير المسموع ما يلبث أن يتحول إلى كلام مسموع، كما يقول بذلك واطسون»[(١)].

وجاء اهتمام واطسون ومَن انضموا تحت لوائه من أمثال (جاثري وهل وسكنر) بمحاكاة الإنسان للبيئة، فما يصدره الفرد من استجابات هي ناتجة عن مثيرات؛ فهو يرى من هذا المنطلق «أن المتعلم إذا ما أُعطي عدة استجابات لمثير ما فإن الاستجابة التي تتكرر أو تتردد أكثر من غيرها هي الاستجابة التي يتعلمها هذا المتعلم؛ فالفرد يستخدم طريقة التجربة والخطأ كي يتعلم الاستجابة الصحيحة، وحيث إن هذه الاستجابة هي التي ستعزز بحكم تكرارها، فإنها بالتالي تصبح الاستجابة الطبيعية في الموقف الذي ترد فيه»[(٢)].

وبناء على ما تقدم يتضح أهمية عدة مبادئ لدى السلوكيين في تفسيرهم عملية اكتساب اللغة؛ ومنها التعزيز، فباستمرار حالات التعزيز يحدث للمتعلم اكتساب سريع للتعلُّم؛ حيث توجد علاقة بين المثير والتعزيز، وإلى جانب التعزيز تأتي المحاكاة والممارسة، وهما يعتمدان على التكرار.

ومن الملحوظ على هذا الاتجاه السلوكي إهماله دور العقل والمعنى، وإعلاؤه لدور الأفعال السلوكية، وقد عُدّ هذا قصورًا بالنظرية أدى إلى ظهور عدد من الباحثين يقدمون تفسيرات أخرى لاكتساب اللغة؛ فظهر أصحاب الاتجاه الفطري.

(١) نعوم تشومسكي، اللغة والمسؤولية، ترجمة وتمهيد وتعليق: د.حسام البهنساوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط٢، ٢٠٠٥م، ص٦٣.

(٢) د.علي عبدالعظيم سلام، تعليم اللغة العربية النظرية والتطبيق، تقديم: د.أحمد المهدي عبدالحليم، دار الجامعة المعرفية، الإسكندرية، ١٩٩٥م، ص١٠٩.

الاتجاه الفطري:

ويُطلَق على أصحاب هذا الاتجاه العقليون، ومن أبرز رواده (نعوم تشومسكي)، الذي ينادي بفطرية اللغة، وامتلاك الإنسان لجهاز صنع المهارات اللغوية؛ هو جهاز اكتساب اللغة، فيقول عن كيفية تعلُّم اللغة إن: «اللغة أعقد من أن نتعلمها بملاحظة سياقاتها. وذلك يعني أنه لا يوجد أسلوب استدلالي خالص يمكنه استنباط قواعد اللغة بمجرد فحص أو تحليل نماذج من الجمل. ولذلك فإن الأطفال يجب أن يكون لديهم شيء من المعرفة الفطرية باللغة لتمكينهم من اكتسابها، أو ما يسميه ستيفن بينكر (الغريزة اللغوية). وبعبارة أخرى هم يولدون ولديهم معرفة بالنحو العام، ثم يقومون ببساطة بتكييف هذه المعرفة الفطرية أو وضعها في الشكل المتغير Parameterize حتى تتطابق واللغة أو اللغات المحددة التي يكتسبونها»[(١)].

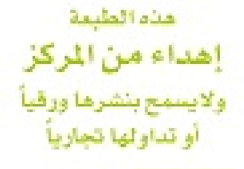
وعليه فقد اهتم تشومسكي بالعقل الذي أهمله السلوكيون، وهو عنده يمتلك نظامًا من القواعد، وهو المتحكم في إدراك الإنسان للغة وليس هذا فحسب، بل يمكنه كذلك من تكوينها وإبداعها، وبالتالي يحقق له التواصل اللغوي. إذن فقد اعتمد تشومسكي «المبادئ العقلانية في دراساته الألسنية فينظر إلى اللغة من حيث هي تنظيم واسع التعقيد نستطيع عبر دراستها أن نكتشف المبادئ المجردة التي تقود طرق استعمالها وتتحكم ببنيتها. وهذه المبادئ هي كلية، تبعًا للحاجة البيولوجية الإنسانية وتنبع من المزايا العقلية المميزة الجنس الإنساني»[(٢)].

وربما يفسر لنا هذا نجاح الأطفال في اكتسابهم لغتهم الأم؛ حيث توجد بناء على ما يراه تشومسكي علاقة بين المعرفة اللغوية لدى الإنسان وبين تكوينه البيولوجي، وهذه العلاقة تؤثر تأثيرًا مباشرًا في قدرته اللغوية، واكتسابه للغته، وهذا كله خلال مرحلة عمرية محددة فـ «في نحو السنة الأولى من عمره، ينطق الطفل السوي ببعض الكلمات المنفردة. وفي عمر السنة والنصف أو السنتين يركب الطفل جملًا مؤلفة من كلمتين متتابعتين أو من ثلاث كلمات. وفي السنة الرابعة من عمره يكون قد اكتسب تقريبًا بنى لغته بمجملها. ففي غضون ثلاث سنوات تقريبًا يكتسب الطفل

---

(١) مايكل كورباليس، في نشأة اللغة من إشارة اليد إلى نطق الفم، ترجمة: محمود ماجد عامر، مجلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد ٣٢٥، صفر ١٤٢٧هـ/ مارس٢٠٠٦م، ص١٤.

(٢) د.ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية-النظرية الألسنية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط٢، ١٤٠٦هـ/ ١٩٨٦م، ص٦٤.



المعرفة الأساسية بتنظيم لغته الأم ويتوصل إلى إحراز المقدرة التامة على إنتاج جمل لغته وتفهمها. فهوإذًا يكتسب لغة محيطه بسرعة مدهشة»[(١)].

ويتم هذا الاكتساب بفعل ذاتي إنساني محض؛ فالملكة اللغوية خصيصة إنسانية.

الاتجاه التفاعلي/ التطوري:

وقد برز أصحاب هذا الاتجاه ليؤكدوا على دور البيئة أكثر مما فعله العقليون أو الفطريون، ومن رواد هذا الاتجاه عالم النفس المعرفي (بياجيه)؛ حيث «رأى بياجيه Piajet أن ارتقاء الكفاءة اللغوية. إنما هي نتيجة للتفاعل بين الطفل وبيئته، فالجمل والتراكيب التي لما تستقر بعد في البناء اللغوي للطفل، ولما تصبح بعد تحت السيطرة التامة لديه، يمكن القول بأنها نشأت عن طريق التقليد. أما الكفاءة اللغوية، فإنها تكتسب بناء على تنظيمات داخلية، تبدأ بداية أولية، ثم ما يلبث للطفل أن يعيد نظامها، بناء على تفاعل الطفل مع البيئة الخارجية»[(٢)].

فللتفاعل سحره الخاص والأكيد على القدرة اللغوية لدى الطفل، خاصة التفاعل وجهًا لوجه؛ فهو يحقق مكاسب لغوية عظيمة للطفل، ويتم ذلك بالتفاعل الحاصل بين مكونات الفرد الداخلية، وعناصر الوسط الخارجي؛ وذلك من خلال عمليتيّ الاستيعاب Assimilation والتلاؤم Compatibility.

وما يختلف فيه بياجيه مع تشومسكي هو تفسير تلك التنظيمات الداخلية؛ فهي عند تشومسكي ما أسماه بجهاز اكتساب اللغة، أما بياجيه فيعني بها استعداد الطفل للتعامل مع رموز لغوية معبِّرة عن مفاهيم ناشئة من تفاعل ثنائي بين الطفل والبيئة.

وما يميز أصحاب هذا الاتجاه هو أنهم أولوا أهمية قصوى للفهم، وكذلك للجانب الاجتماعي في تعلم اللغة، ذلك أن امتلاك الإنسان للملكة اللغوية لا يعني بالضرورة قدرته على استعمال اللغة؛ «إذ لا بد للفرد، لكي يقال: إنه يتقن لغته حق الإتقان، من اكتساب قدرات أخرى تتمثل في اكتساب القدرة على التواصل الاجتماعي communicative competence التي تتألف من

(١) د.ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية-النظرية الألسنية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط٢، ١٤٠٦هـ/١٩٨٦م، ص٤٨.

(٢) نعوم تشومسكي، اللغة والمسؤولية، ترجمة وتمهيد وتعليق: د.حسام البهنساوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط٢، ٢٠٠٥م، ص٦٧.

القواعد الاجتماعية لاستخدام اللغة استخدامًا مناسبًا للمواقف المختلفة»[1].

ونخلص مما تقدم أن عملية اكتساب اللغة تحتاج لمبادئ هذه النظريات كافة، فلا يمكننا تفسيرها في ضوء اتجاه دون الآخر، فنحن بحاجة – مثلًا– إلى العوامل البيولوجية؛ فكيف لنا تفسير اكتساب لغة دون وجود أعضاء نطق مكتملة النمو لدى الناطق للغة، كما أننا نحتاج أيضًا إلى العمليات العقلية المعرفية، والتي بوساطتها يقوم الطفل باختزان لغته، وتصنيفها، واستدعائها في المواقف المناسبة؛ وبذلك تنمو لغته ولا يتأتى ذلك إلا بوجود بيئة اجتماعية تُمارس فيها هذه القدرات اللغوية المتنوعة؛ فهي دليل تحقق اللغة واقعًا اجتماعيًّا ملموسًا معيشًا. وتأتي النقطة الآتية؛ وهي الفهم فبدونه لما كان كل هذا الثراء اللغوي لدى الفرد؛ حيث لا يمكن بأية حال من الأحوال استخدام لغة خالية من المعنى، فالمعنى بمنزلة الروح للكلمة، وهو سر بقائها وتداولها على الألسن. والفرد بحاجة أيضًا إلى التكرار فهو وسيلة تثبيت للمعرفة، ويرتبط بالتكرار التعزيز، فما لا يُعزَّز لا يُكَرر، وفطرة الإنسان التي فُطِر عليها تهوى التشجيع، وتستمر إنجازاتها بالإثابة؛ وهكذا اللغة[2].

وهناك حقيقة يقرّها الواقع، هي أن أغلبية أطفال العالم يتعرضون لأكثر من لغة؛ فبعضهم يتعلمها، وبعضهم الآخر يكتسبها وليس الصغار فحسب، بل هناك الكبار أيضًا. ومن هذا المنطلق سيتوجه البحث إلى الحديث عن الاتجاهات المفسِّرة عملية اكتساب اللغة الثانية.

مراحل اكتساب اللغة الثانية:

لا شك أن تعلم اللغة الثانية قد سبقه بالضرورة اكتساب لغة واحدة على الأقل، وهذه المعرفة السابقة تحدد وجهة الدراسة؛ حيث ينصرف الاهتمام الأكبر هنا إلى خصائص هذا المتعلم، وظروف تعلمه وغاياته من تعلم لغة غير لغته؛ فالغايات التي يسعى متعلمو اللغة الثانية إليها متعددة متنوعة؛ منها الشخصي والاجتماعي والاقتصادي والديني، وغير ذلك من أغراض تحتم على معلِّمي اللغة الأولى أخذها في الحسبان عند وضع المناهج وتدريسها، وليس هذا فحسب، بل مراعاة أيضًا الفروق الفردية بين هؤلاء المتعلمين، وأيضًا الفروق العمرية بينهم، وما يتعلق بها من نضج معرفي

(١) د.نايف خرما ود.علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، مجلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد ١٢٦، ١٩٨٨م، ص٧١، ٧٢.

(٢) للإيضاح انظر: د.علي عبدالعظيم سلام، تعليم اللغة العربية النظرية والتطبيق، تقديم: د.أحمد المهدي عبدالحليم، دار الجامعة المعرفية، الإسكندرية، ١٩٩٥م، ص١٢٢:١٢٤.

ومهاري عن اللغة المُتعلَّمة، وما يمتلكونه من قدرات عقلية مختلفة أو قدرات فطرية في اكتساب اللغة الثانية وتعلمها.

من أجل ذلك فنظريات تفسير اكتساب اللغة الثانية لا تختلف عن التي قُدِّمت لتفسير اكتساب اللغة الأولى، فبعضها يركز على دور العقل وأهميته في إدراك المعلومات وتخزينها وتنظيمها واسترجاعها، وبعضها الآخر يهتم بالسياق الاجتماعي الذي تُقدم من خلاله اللغة الثانية.

فالاتجاه السلوكي – على سبيل المثال– والذي ينظر للغة على أنها تكوين عادة عن طريق الممارسة والمحاكاة والتكرار والتعزيز، يرى أن العادات المكتسبة من تعلم اللغة الأولى تتداخل مع العادات المكتسبة من تعلم اللغة الثانية «ومن ثم، ارتبطت النظرية السلوكية بفرضية التحليل التقابلي التي ظهرت على يد اللغويين البنيويين في أوربا وأمريكا الشمالية. وتقول هذه الفرضية إن اللغة الأم واللغة الهدف حين تكونان متشابهتين، فإنه يتعين أن يكتسب المتعلم تراكيب اللغة الهدف بسهولة، وحين تكونان مختلفتين، فإن المتعلم يواجه صعوبات في تعلمها»[(١)].

وقد اهتم هذا التحليل التقابلي بالصوت والتركيب والدلالة للغتين: الأولى والهدف، وأولى اهتمامًا بانتماء اللغات إلى عائلة واحدة أو تباعدها. إلا أن هذه الفرضية لم تخل من انتقادات، فمن الممكن أن تحدث بعض الأخطاء دون أن يتنبأ بها التحليل التقابلي، خاصة الأخطاء النحوية؛ فالأخطاء بوجه عام لا مفر منها في العملية التعليمية، وهي ليست سلبية دائمًا فلربما كشفت عن عمق تفاعل الدارس مع اللغة، ومدى استيعابه لها؛ لذلك ارتبط منهج تحليل الأخطاء error analysis بهذه الفرضية «وهو قسيم التحليل التقابلي في تعليم اللغات الأجنبية بل هو تحليل تقابلي، ولكنه تحليل بعدي يقوم على وصف الأخطاء الفعلية التي يقع فيها متعلمو اللغة من الأجانب وتفسيرها وردها إلى أسبابها الحقيقة، سواء أكانت تلك الأخطاء ناتجة من التداخل بين اللغة الأم واللغة الهدف أم ناتجة من القياس الخاطئ في اللغة الأجنبية، أم بتأثير عوامل غير لغوية، فهذا المنهج يستقرئ الأخطاء اللغوية ويردها إلى أسبابها المختلفة»[(٢)].

(١) باتسي م.لايباون ونينا سبادا، كيف نتعلم اللغات، ترجمة: علي علي أحمد شعبان، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، ط١، ٢٠١٤م، ص٨٤.

(٢) د.سهى نعجة ود.جميلة أبومغنم، تحليل الأخطاء الصرفية للناطقين بغير العربية في ضوء تقاطعاتها اللغوية، مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، المجلد(١٩)، العدد(١٠)، تشرين الأول، ٢٠١٢م، ص١٦٩، ١٧٠.

وحقيقة الأمر أن التحليل التقابلي أو اللغوي ومنهج تحليل الأخطاء يتكاملان، والجمع بينهما هو السبيل الأفضل؛ «فمنهج التقابل اللغوي افتراضي ويقتصر على التنبؤ وعلى احتمال الوقوع في الخطأ، أما تحليل الخطأ فينطلق من الخطأ ذاته»[(١)].

وعلى رغم تكاملهما وأهميتهما وما قدماه للدراسات اللغوية من فائدة، لم يخلوا من الانتقاد، فمما وجّه للدراسة التقابلية أنها انحصرت «في ذات اللغة بما أنها اعتمدت على اللسانيات البنيوية، فهذا لا يفي بكل متطلبات العملية التعليمية التي تعتمد أساسًا على الباثّ والمتقبّل والرسالة»[(٢)]. فهي بذلك عزلت اللغة عن جوانب مهمة متصلة بها؛ هي جوانب الاستعمال والتواصل والإبلاغ. ومما وجّه لمنهج تحليل الأخطاء أيضًا أن نتائجه جاءت نسبية وانحصرت تفسيراته «في الكشف عن صحة الأداء. وهذا الاتجاه في معالجة الأخطاء يعكس الاتجاه البنيوي الذي يهتم باللغة وبنظامها وبالبحث عمّا يمكّن الدارس من الكشف عن النظام اللغوي واكتسابه»[(٣)].

وكما كان لتشومسكي اعتراض على السلوكيين في تفسيرهم لاكتساب اللغة الأولى، جادلهم كذلك فيما رأوه عن اكتساب اللغة الثانية، إلا أنه لم يقدم تفسيرات محددة تفي بما عرضه في نظريته لتعلم اللغة الثانية. وظهر على الساحة العديد من اللغويين القائلين بأثر النحو العام أو النحو الكلي في فهم اكتساب اللغة الثانية، «والباحثون الذين يدرسون اكتساب اللغة الثانية من منظور النحو الكلي عادة ما يهتمون بالقدرة اللغوية لدى المتعلمين المتقدمين — أي معرفتهم المعقدة بالنحو— أكثر مما يهتمون باللغة البسيطة لدى المتعلمين المبتدئين. فهم يهتمون بمعرفة هل القدرة التي تنتظم أداء اللغة الثانية أو استعمالها تختلف عن تلك التي تنتظم أداء المتحدث الأصلي أم لا. ومن ثم، فإن دراستهم عادة ما تنطوي على إصدار أحكام على مطابقة الكلام للقواعد النحوية، أو على أساليب أخرى تستبين ما يعرفه المتعلمون عن اللغة. وليس الاقتصار على ملاحظة الكلام فحسب»[(٤)]، ويجدر بنا الإشارة هنا إلى أن القدرة اللغوية بمفردها لا تمكّن الدارس من الاستخدام

---

(١) د.رضا الطيب الكشو، توظيف اللسانيات في تعليم اللغات، من منشورات مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية، مكة، ١٤٣٦هـ، ص٢٥٣.

(٢) المرجع السابق، ص١٩٢.

(٣) د.رضا الطيب الكشو، توظيف اللسانيات في تعليم اللغات، من منشورات مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية، مكة، ١٤٣٦هـ، ص٢٣٩.

(٤) باتسي م.لايباون ونينا سبادا، كيف نتعلم اللغات، ترجمة: علي علي أحمد شعبان، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، ط١، ٢٠١٤م، ص٨٧.

الصحيح للغة الثانية، بل ينضم إليها أمور أخرى ينبغي وضعها في الحسبان، «ومن ثم فإن تعليم اللغة للوصول بالمتعلم إلى المستوى الذي يمكنه من استخدامها الاستخدام الأمثل، يتطلب للقدرة اللغوية أمور أخرى، والتي منها تنمية المهارات اللغوية الإبداعية» [(١)].

فلا يجب أن يظن ظان أن المتعلم احتياجه للمهارات الوظيفية بمفردها أقوى وأهم، وإنما احتياجه للمهارات الإبداعية كذلك أولى وأشد، فمن أهم ما يحققه تعلمها هو إزالة هاجس صعوبة تعلم تلك اللغة الثانية، كما أنه يسهم في زيادة انتشارها. ويبقى الترابط بين المهارتين الوظيفية والإبداعية للغة باقيًا موصولًا، فاختلافهما لا يلغي وجودهما وأهميتهما معًا.

وفي ضوء النظرية المعرفية يجب أن «يتوافر لدى المتعلم درجة من السيطرة الواعية على النظام الأساسي للغة، حتى تنمو لديه إمكانيات استعمالها بسهولة ويسر في مواقف طبيعية. فتعلم اللغة وفقًا لهذه النظرية هو عملية ذهنية واعية لاكتساب القدرة على السيطرة على الأنماط الصوتية والنحوية والمعجمية للغة، وذلك من خلال تحليل هذه الأنماط بوصفها محتوى معرفيًّا. فالتعلم – إذن – نشاط ذهني يعتمد على قدرة الفرد الابتكارية في استخدامه للقليل الذي تعلمه في مواقف جديدة. وهكذا نحس بمذاق النحو التحويلي لتشومسكي في هذه النظرية» [(٢)].

فتعليم القواعد ليس غاية في ذاته، بل هو وسيلة معينة للفهم والإفهام؛ لذا يجب أن يُقدّم أيسره وأسهله وما يحقق الجانب الوظيفي منه، مع ضرورة الاهتمام بالتراكيب وخواصها المتعددة، على أن تكون مرحلة التقديم هذه مرحلة فنية تربوية يراعى فيها مبادئ عدة. وكل هذا لن يحقق مقصده، ويؤتي ثماره إلا من خلال بيئة اجتماعية تفاعلية قائمة على الملحوظة وهي خطوة تمهيدية لتعلم اللغة، وأيضًا المعالجة.

وجدير بالذكر الآن التطرق لنظرية د. تمام حسان (الأسلوب العدولي) عن مراحل اكتساب اللغة الثانية، فهو يرى «لاكتساب اللغة ثلاث مراحل، يمكن أن نسميها على الترتيب: التعرف، والاستيعاب، والاستمتاع. فأما التعرف فهو إدراك العناصر اللغوية والتفريق بينها، وربط كل

(١) د.علي عبدالمحسن عبدالتواب الحديبي، فاعلية برنامج قائم على التعلم النشط في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، مجلة دراسات في المناهج والإشراف التربوي، المجلد الثالث، العدد الثاني، رجب ١٤٣٣هـ/ مايو٢٠١٢م، ص١٨٢.

(٢) د.علي أحمد مدكور ود.إيمان أحمد هريدي، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها النظرية والتطبيق، دار الفكر العربي، القاهرة، ط١، ١٤٢٧هـ/ ٢٠٠٦م، ص٤٥.

عنصر بوظيفة خاصة تبدو واضحة عند إنشاء التقابل بينها وبين وظائف العناصر الأخرى، وأما الاستيعاب فيتخطى العناصر الجزئية ووظائفها إلى فهم أنماط الجمل، والتفريق بين كل نمط منها وبين الآخر... ويبقى بعد ذلك أمر المرحلة الثالثة، وهي الاستمتاع، وهو ذاتي في جانبه الأكبر، ولكنه ذو روافد ثقافية قوامها مؤثرات الذوق العام، والروابط العاطفية بين الجماعة، والبيئة الجغرافية والتاريخية. ومن ثم كان تحصيل التعرف والاستيعاب ممكنًا من خلال الدرس فقط فإن إنماء الاستمتاع بحاجة إلى المعايشة والاندماج، والعدوى العاطفية والذوقية، إن صح هذا التعبير»(١).

إذن يمكننا القول بأن المرحلتين الأولى والثانية تمثلان جانبين نظريين للتعلم، أما المرحلة الثالثة فهي جانب تطبيقي يرتبط بـ «كيفية التصرف الفني الفردي في تسخير عبقرية اللغة العربية المتمثلة في إجازة العدول عن القوالب القياسية بطرق مقبولة لإحداث تغيرات مدروسة في المعنى يأتي عنها الاستمتاع بالنص»(٢).

ولابد من ملاحظة أن هناك تداخلًا بين تلك المراحل، وإن كان بدرجات متفاوتة، لكنها تتشابك مع بعضها بعضًا من خلال العمليات العقلية التي يشتمل عليها اكتساب اللغة، حتى تمكّن المتعلم من اكتساب معارف جديدة عن اللغة المرغوب في تعلمها؛ معارف ومعلومات يستخدمها ويتواصل بها. فنحن نود ما عرفه متعلمو اللغة الثانية عنها يتماشى مع ما تعلمونه منها؛ لتزول فوارق المستويات التي كثيرًا ما يشعرون بها في أثناء عملية التعلم.

وعلينا أن ندرك حقيقة واقعة في الأذهان يفرض مقام الحديث ذكرها والتنويه عنها هي «أن تعقيد اكتساب اللغة الثانية، واكتساب اللغة الأولى، يمثل ألغازًا سيظل العلماء عاكفين عليها زمنًا طويلًا. والبحوث التي تهدف إلى وضع نظريات لها مزايا بعيدة المدى في تعليم اللغات وتعلمها، غير أن الاتفاق على نظرية كاملة في اكتساب اللغة لا يزال أمرًا بعيد المنال. وحتى إن حدث التوصل إلى هذا الاتفاق، فستظل هناك أسئلة...»(٣).

لذا يرى البحث أنه لا بد من مد الجسور بين العلوم اللغوية المتنوعة؛ فالنجاح مسبوق بقدر

---

(١) د. تمام حسان، التمهيد في اكتساب اللغة العربية لغير الناطقين بها، وزارة التعليم العالي، جامعة أم القرى، مكة، ١٤٠٤هـ/١٩٨٤م، سلسلة دراسات في تعليم اللغة العربية٤، ص٧، ٨.

(٢) المرجع السابق، ص١٥٢.

(٣) باتسي م.لايباون ونينا سبادا، كيف نتعلم اللغات، ترجمة: علي علي أحمد شعبان، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، ط١، ٢٠١٤م، ص١٠٩.

كبير من المعرفة العلمية المتقدمة عليه، وهذا لا يعني التسليم بكل ما هو جديد كليةً فأحيانًا تخرج هذه النظريات عن المألوف، وهذا يوقع المشتغلين بالبحث اللغوي في مشكلات؛ لذا ننصح بالتجربة فهي خير معين.

ومثلث اكتساب أي لغة هو معلِّم ومتعلم ومادة تعلُّم، ونحن سنركز فيما تبقى لنا من حديث على المتعلم وخصائصه ومدى تأثيرها في نجاحه في تعلم اللغة الثانية، وكيف أن الفروق الفردية تجعل متعلمًا أكثر نجاحًا من الآخر.

وأولى هذه الخصائص وأهمها؛ الدوافع والاتجاهات Motivation and Attitude، ودرجة أهميتها لا تعزى لكونها مؤثرة في نجاح أو فشل العملية التعليمية فحسب، بل في نجاح أو فشل حياة الإنسان بأكملها، بوصفها محددًا أساسًا من محددات السلوك، وأحد أهم ثلاث ركائز في فهم النفس الإنسانية وتفسير تصرفاتها. «إن الدافعية إلى تعلم لغة ثانية ظاهرة معقدة يمكن تعريفها في ضوء عاملين: حاجات المتعلم التواصلية، واتجاهه نحو مجتمع اللغة الثانية»[(١)].

فإيجابية دافعيته هنا مرتبطة برغبته في تعلم تلك اللغة لا غيرها، وفي التواصل مع متحدثيها؛ ذلك أن تعلم اللغة الثانية هو رغبة من المتعلم في المقام الأول، ولهذا عرِّفت الدوافع بأنها «قوة نفسية داخلية تحرك الإنسان للإتيان بسلوك معين؛ لتحقيق هدف محدد. وعند علماء النفس، هي القوة الموجهة إلى هدف معين»[(٢)].

وتحتل نظرية الدافعية مكانًا متميزًا في دراسات علماء النفس وأبحاثهم؛ لارتباطها الوثيق بالنشاط الإنساني في مجالات الحياة كافة، كما يوجد بينها وبين نظريات الحاجة علاقة واضحة حيث «تنقسم هذه الحاجات بشكل عام إلى فئتين فسيولوجية ونفسية تتعلق الأولى بالتغيرات في أنسجة الجسم والثانية بقيام العقل بوظائفه والفارق بين الاثنين يتلخص في أن الحاجات النفسية لا يمكن إشباعها إشباعًا كاملًا، ويمكن ذلك في حالة الحاجات الفسيولوجية، كما أن الحاجات

(١) باتسي م.لايباون ونينا سبادا، كيف نتعلم اللغات، ترجمة: علي علي أحمد شعبان، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، ط١، ٢٠١٤م، ص١٣٠.

(٢) د.علي أحمد مدكور ود.إيمان أحمد هريدي، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها النظرية والتطبيق، دار الفكر العربي، القاهرة، ط١، ١٤٢٧هـ/ ٢٠٠٦م، ص٢١٣. وللإيضاح انظر: المرجع نفسه، ص٢١٤:٢١٧.

النفسية أكثر خضوعًا للتعلم من الحاجات الفسيولوجية»[(١)].

وبما أن الحاجات النفسية يمكن تطويعها بالمران والتعلم، فهي تتطلب اهتمامًا زائدًا بها من المعلم فمعرفته بحاجات متعلميه يساعده على تحقيقها لهم، وقبل ذلك تفيده عند وضع أهدافه التعليمية. وعلى رغم أن الدافعية هي خصيصة من خصائص المتعلم، إلا أنه بالإمكان استثارتها لدى المتعلمين بعدة وسائل، فممكن إثارة الدافعية لديهم. «إن كانت قاعات التدريس معدة بحيث تجذب المتعلمين بموضوعات شيقة وملائمة لسنهم ومستوى قدراتهم، وإن كانت أهداف التعليم جاذبة لهم، وواضحة، ويسيرة التناول، والجو مساعدًا على التعلم»[(٢)].

وكل ما سبق ينمي الدافعية ويثبتها، بالإضافة إلى أمور أخرى كذلك يجب مراعاتها كالبساطة في عرض المادة، وتجنب اختيار عناصر تتعارض مع ثقافات الدارسين من أجل أن تتولد لديهم الرغبة والمحبة في التعلم، بدلًا من أن يصيروا أعداء كارهين لثقافة اللغة المُتعلَّمة، وأيضًا يجب المواءمة بين المحتوى وأغراض التعلم؛ فغايات الطالبين لتعلم اللغة الثانية متعددة، كما أنه لا بد من الاستعانة بالوسائل التعليمية الحديثة لما تحققه من متعة وفائدة، مثل الألعاب اللغوية فمن أهم فوائد تلك الألعاب اللغوية للمتعلمين أنها «توظف بعض العمليات العقلية مثل (التخمين) لإضفاء أبعاد اتصالية على تلك الأنشطة، وتتيح للطلاب نوعًا من الاختيارات للغة التي يستخدمونها»[(٣)].

فالألعاب اللغوية مثال حيّ للأنشطة التعاونية التي تتم داخل قاعات التدريس، وهي تزيد من ثقة المتعلمين بأنفسهم، وتولد لديهم الرغبة في المشاركة خاصة عند الخجولين منهم. «ومن الجوهري عند اختيار الألعاب مراعاة التعبيرات والمصطلحات اللغوية المدروسة، وكذلك أشكال الاشتراك في اللعبة»[(٤)].

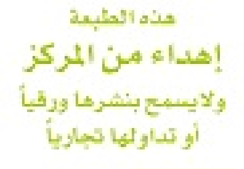
حيث يفضل أن تتم الألعاب في شكل مجموعات متغيرة يكون دور المعلم فيها استشاريًّا،

(١) د.أحمد زكي صالح، نظريات التعلم، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٧١م، ص٤٩. وللإيضاح انظر: المرجع نفسه، ص٤٢:٨٦.

(٢) باتسي م.لايباون ونينا سبادا، كيف نتعلم اللغات، ترجمة: علي علي أحمد شعبان، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، ط١، ٢٠١٤م، ص١٣٢.

(٣) ناصف مصطفى عبد العزيز، الألعاب اللغوية في تعليم اللغات الأجنبية مع أمثلة لتعليم العربية لغير الناطقين بها، تقديم ومراجعة: د.محمود إسماعيل صيني، دار المريخ، الرياض، ط١، ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣م، ص١٢.

(٤) المرجع السابق، ص٤٠.



والدور الأعظم للمتعلم حتى تكون الاستفادة منها في موضعها، وتزيل عنه الملل والرتابة اللّذيْن قد يشعر بهما في أثناء الدروس.

وهذا ما يطلق عليه التعلم النشط، والذي نحن بحاجة إليه؛ لأنه يقوم على إيجابية المتعلم في أثناء الدرس، ومشاركته في الحصول على المعرفة بنفسه؛ فتزيد دافعيته للتعلم وقدرته على التعبير. وللأسف لم يحظ هذا النوع من التعليم بدراسات كافية وتطبيقات مناسبة لاستخدامه، على رغم أنه يحقق إفادة وإمتاع للمتعلمين على اختلاف جنسياتهم وأهدافهم وأعمارهم.

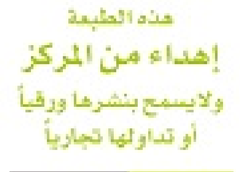
ومن الأمور المهمة والتي لم تنل حظًّا وفيرًا من الدراسة هي معتقدات المتعلم، فلا شك أن معرفتها والإلمام بها مجدٍ عند وضع مناهج التدريس، ومعرفة ما يجب أن يُدرس، وما لا يجب، فماذا يحتاج هؤلاء المتعلمون من اللغة الثانية؟ إنه سؤال جدير بالطرح، والإجابة عليه، ووضعه في الحسبان ضمن إستراتيجيات وضع المناهج لمتعلمي اللغة الثانية، بل لمتعلمي اللغة الأولى أيضًا لقياس مدى رضاهم عما يُقدم إليهم. «وما يفضله المتعلمون من طرق التعلم، سواء أكان بسبب فروق متأصلة في مدخلهم إلى التعلم، أم بسبب معتقداتهم عن كيف يجب أن تعلم اللغات، سوف يؤثر في الإستراتيجيات التي يستخدمونها في محاولاتهم تعلم مادة لغوية جديدة. وعلى المعلمين أن يستخدموا خبراتهم في مساعدة المتعلمين على أن يوسعوا من مخزونهم المعرفي عن إستراتيجيات التعلم، وأن يكتسبوا بذلك مرونة أكبر في طرقهم في مباشرة تعلم اللغة»[(١)].

وينضم إلى الدافعية ومعتقدات المتعلم خصيصة أخرى صعبة التحديد أيضًا، وهي شخصية المتعلم[(٢)]، ومتغايراتها ما بين سلبية وإيجابية ومدى تأثير ذلك في نجاح تعلم اللغة الثانية، وقد قام كثير من الباحثين بإجراء دراسات مستفيضة حول شخصية المتعلم وما يعتورها من صفات كالانزعاج والقلق والتوتر والرهبة والانبساط والاسترخاء، وغير ذلك مما قد يؤثر بدرجات متفاوتة على تقدم أو تراجع مستوى هؤلاء المتعلمين في تعلمهم، وقد خرجت لنا هذه الأبحاث بنتيجة واحدة هي أهمية تحديد شخصية المتعلم لما لها من تأثير هائل في نجاح تعلم اللغة.

---

(١) باتسي م.لايباون ونينا سبادا، كيف نتعلم اللغات، ترجمة: علي علي أحمد شعبان، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، ط١، ٢٠١٤م، ص١٣٧.

(٢) للإيضاح انظر: باتسي م.لايباون ونينا سبادا، كيف نتعلم اللغات، ترجمة: علي علي أحمد شعبان، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، ط١، ٢٠١٤م ص١٢٥:١٣٠.



وننتقل لخصيصة أخرى هي سن المتعلم، وعلى الرغم من سهولة تحديدها إلا أن مكمن صعوبتها هو ارتباطها بمستوى نجاح المتعلم في تعلم اللغة الثانية، فرأت بعض الدراسات أن صغر سن المتعلم أفضل لاكتساب اللغة الثانية؛ حيث صفاء الذهن وخلوه فهو صفحة بيضاء تنقش فيها ما تشاء، خاصة إذا كان الهدف من التعلم هو التمكن من اللغة الهدف كتمكن الناطق الأصلي منها، في حين رأى آخرون أن الكبار أكثر كفاءة، وأسرع تعلمًا، وأعلى درجة في مستوى تمكنهم من اللغة الثانية.

نخلص مما سبق إلى أن «سن المتعلم هي إحدى الخصائص التي تحدد مدخل الفرد إلى تعلم لغة ثانية، لكن فرص التعلم (خارج قاعة الدرس وداخلها)، والدافعية إلى التعلم، والفروق الفردية في الاستعداد لتعلم اللغات هي أيضًا عوامل مهمة تحدد كلا من معدل التعلم والنجاح النهائي في التعلم»[(١)].

(١) باتسي م.لايباون ونينا سبادا، كيف نتعلم اللغات، ترجمة: علي علي أحمد شعبان، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، ط١، ٢٠١٤م، ص١٤٨. وللإيضاح انظر: المرجع نفسه، ص١٣٧:١٤٩.

الخاتمة:

وعلينا ونحن نعلم اللغة الثانية مراعاة ذلك كله لتحقيق الفائدة المرجوة من تعلمها لدى الناطقين بغيرها من غير أبنائها، ولنخرج من واقع يعاني قصورًا إلى مأمول مشرّف يليق بعراقة لغتنا ومجدها، وهذا ما يرجوه البحث من خلال هذه الأطروحة الموجزة.

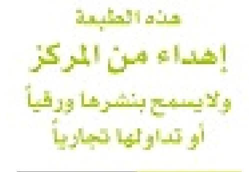
فلا بد من التنبه إلى ما تعانيه لغتنا من حال سيئة سينعكس بالضرورة على راغبي تعلمها من غير أبنائها؛ فإذا أردت أن يقدّرك الآخرون فابدأ بتقدير نفسك أولًا، وكيف لك أن تطلب من طلابك التحدث بالفصحى وأنت بمنأى عنها وهاجرها؟! لا بد من إعادة النظر في حالنا نحن مع لغتنا ليستقيم الأمر لنا ونخرجه بالشكل اللائق بها وبنا. فالسلوك اللغوي المضطرب لدى أبناء اللغة يولّد خلطًا في الرؤية، وتخبّطًا في إيجاد حلول لأي مشكلة؛ لذا ينبغي العمل على تقوية مستوى لغوي واحد لنمنح العربية فرصة النمو والتجديد مرة أخرى.

على أن يكون هذا العمل نابعًا من جماعة ثابتة الأصول، معلومة الوجهة، غطاؤها التعاون العربي الدولي، وسلاحها التفكير الإيجابي، بينها تعارف بعيد عن الأوهام التي تسكن عقول الضعاف، وإنما تعارف يقدم للأمة ما ينفعها في قابل أيامها.

فما تحفل به لغتنا اليوم من إقبال على تعلمها من غير أبنائها، يحتم علينا تغيير الطريقة والمادة؛ إذ لم يعد الغرض من تعلم العربية كما كان في السابق من أجل دراستها وتحليلها، وإنما تجاوز الأمر إلى تعلمها في ذاتها لأجل فهم العرب والاتصال بهم، وإقامة مصالح مشتركة على تنوعها سياسية واقتصادية معهم.

ويرى البحث – من خلال وجهة نظري المتواضعة – أن يقوم المعنيون بالأمر بتخصيص مادة لغوية أكاديمية بكليات الآداب، وأخرى تربوية بكليات التربية تتصل بمنهجية تعليم اللغة العربية لغير أبنائها، وتُقرَّر على طلابنا في جامعاتهم، وتُدرَّس لهم ضمن مواد تخصصهم؛ ليصبح الأمر أكثر سيطرة عليه، ويبتعد عن تداوله بين ذوي المصالح الخاصة والمتطلبات الأخرى.

فأمر تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها أمانة ومسؤولية سنسأل عنها، ويجب أداؤها بإخلاص وتفانٍ، وبذلك ننشئ جيلًا أكثر تخصصًا وكفاءة يضطلع بما كُلِّف به من مهام.



مع ضرورة تفعيل دور التعلم النشط للدارسين للعربية وغير العربية، لما له من تأثير قوي وسريع في ارتفاع مستويات التعلم.

وأخيرًا أؤكد على اتخاذ الفصحى منطلقًا للتعليم، فلنتذكر أننا نعلم لغتنا العربية لغير الناطقين بالعربية، وليس العكس، ففي العكس مجانبة للصواب. كما يجب الاهتمام بالأصوات فهي تمثل عائقًا صعبًا لدى متعلم العربية من غير أبنائها، وأقترح وجود نشاط صفيّ نطقيّ للأصوات العربية يُدرَس في التمهيدي لمتعلمي اللغة الثانية.

ولأننا نحيا في عصر التقانة والمعلوماتية؛ فأرجو للغتنا أن تغزو العالم وتنفذ لتلك الشبكة المعلوماتية، وتصبح لغة لها يُقبِل على استخدامها والتعامل بها المستخدمون لها كافة. فما نعانيه من ضعف في صناعة البرمجيات العربية يعكس نقص الطاقة البشرية القادرة على الإبداع والتطوير، فقد ارتضينا لأنفسنا أن نكون مستهلكين لا منتجين، وآن الأوان لاستعادة إرادتنا وقرارنا، وتخلصنا من التبعية، وكسر طوق الإلحاق، ومادامت اللغة مرافقة للأحياء فسلامتها تقتضي تطورها ومواكبتها روح العصر، وهذا ما نرجوه للغتنا العربية؛ لغة القرآن الكريم.

المصادر والمراجع

المصادر العربية:

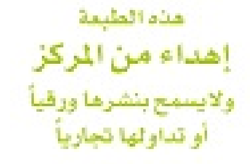
- ابن جني، أبوالفتح عثمان بن جني: الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، القاهرة، ط٢، ١٣٧١هـ/١٩٥٢م، ج١.

المراجع العربية:

- د.إبراهيم أنيس: دلالة الألفاظ، مكتبة الأنجلوالمصرية، القاهرة، ط٥، ١٩٨٤م.
- د.أحمد زكي صالح: نظريات التعلم، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٧١م.
- د.أحمد علي مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف، الرياض، ١٩٩١م.
- د.علي أحمد مدكور ود.إيمان أحمد هريدي: تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها النظرية والتطبيق، دار الفكر العربي، القاهرة، ط١، ١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م.
- د.أحمد المتوكل: المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي-الأصول والامتداد، دار الأمان، الرباط، ط١، ١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م.
- باتسي م.لايباون ونينا سبادا: كيف نتعلم اللغات، ترجمة: علي علي أحمد شعبان، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، ط١، ٢٠١٤م.
- د. تمام حسان: التمهيد في اكتساب اللغة العربية لغير الناطقين بها، وزارة التعليم العالي، جامعة أم القرى، مكة، ١٤٠٤هـ/١٩٨٤م، سلسلة دراسات في تعليم اللغة العربية.
- ج.فندريس: اللغة، ترجمة: عبدالحميد الدواخلي ومحمد القصاص، تقديم: فاطمة خليل، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، ٢٠١٤م.
- جون بيرو: اللسانيات، ترجمة: الحواس مسعودي ومفتاح بن عروس، دار الآفاق، الجزائر، ٢٠٠١ م.
- د.حسن ظاظا: اللسان والإنسان مدخل إلى معرفة اللغة، دار القلم، دمشق/الدار الشامية، بيروت، ط٢، ١٤٢٠هـ/١٩٩٠م.
- د.خليل أحمد عمايرة: المسافة بين التنظير النحوي والتطبيق اللغوي (بحوث في التفكير النحوي والتحليل اللغوي)، دار وائل، عمان/الأردن، ط١، ٢٠٠٤م.
- د.رضا الطيب الكشو: توظيف اللسانيات في تعليم اللغات، من منشورات مجمع اللغة العربية

على الشبكة العالمية، مكة، ١٤٣٦هـ.

- د. زكريا إسماعيل: طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ١٩٩٥م.
- عبد الرحمن أحمد البوريني: اللغة العربية أصل اللغات كلها، دار الحسن، عمان/الأردن، ط١، ١٤١٩هـ/ ١٩٩٨م
- د.عبدالصبور شاهين: في علم اللغة العام، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط٦، ١٩٩٣م.
- د.عبدالعزيز السيد مطر: المدخل لدراسة الأدب واللغة، دار قطري بن الفجاءة، قطر، ط٣، ١٤١٥هـ/ ١٩٩٤م.
- د.علي عبدالعظيم سلام:
  - تعليم اللغة العربية النظرية والتطبيق، تقديم: د.أحمد المهدي عبدالحليم، دار الجامعة المعرفية، الإسكندرية، ١٩٩٥م.
  - خصائص اللغة العربية وطرق تدريسها، تقديم: د.أحمد المهدي عبدالحليم، دار الجامعة المعرفية، الإسكندرية، ط٢، ١٩٩٥م.
- د.كمال بشر: اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم، دار غريب، القاهرة، ١٩٩٩م.
- د.محمد سبيلا وعبدالسلام بنعبدالعالي: دفاتر فلسفية نصوص مختارة٥- اللغة، دار توبقال، الدار البيضاء/المغرب، ط٤، ٢٠٠٥م.
- د.ميشال زكريا: الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية-النظرية الألسنية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط٢، ١٤٠٦هـ/ ١٩٨٦م.
- ناصف مصطفى عبدالعزيز: الألعاب اللغوية في تعليم اللغات الأجنبية مع أمثلة لتعليم العربية لغير الناطقين بها، تقديم ومراجعة: د.محمود إسماعيل صيني، دار المريخ، الرياض، ط١، ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣م.
- نعوم تشومسكي:
  - اللغة والمسؤولية، ترجمة وتمهيد وتعليق: د.حسام البهنساوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط٢، ٢٠٠٥م.
  - اللغة ومشكلات المعرفة، ترجمة: د.حمزة بن قبلان المزيني، دار توبقال، الدار البيضاء/المغرب، ط١، ١٩٩٠م.



المجـــلات:

- د.رضوان القضماني وأسامة العكش: اتصال نظرية المفهوم والمصطلح، مجلة جامعـة تـشرين للدراسات والبحوث العلمية والآداب والعلوم الإنـسانية، سلـسلة اللـد(٢٩)، عـدد(١)، ٢٠٠٧م.
- د.سهى نعجة ود.جميلة أبومغنم: تحليل الأخطاء الصرفية للناطقين بغير العربية في ضوء تقاطعاتها اللغوية، مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنـسانية، المجلـد(١٩)، العـدد(١٠)، تـشرين الأول، ٢٠١٢م.
- د.علي عبدالمحسن عبدالتواب الحديبي: فاعلية برنامج قائم على التعلم النشط في تنمية مهـارات الكتابة الإبداعية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، مجلة دراسات في المنـاهج والإشراف التربوي، المجلد الثالث، العدد الثاني، رجب ١٤٣٣هـ/ مايو٢٠١٢م.
- د.فتيحة حداد: ابن خلدون وآراؤه اللغوية والتعليمية (دراسة تحليلية نقدية)، منشورات مخـبر الممارسات اللغوية جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر، ٢٠١١ م.
- مايكل كورباليس: في نشأة اللغة من إشارة اليد إلى نطق الفم، ترجمة: محمود ماجد عامر، مجلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد ٣٢٥، صفر ١٤٢٧هـ/ مارس٢٠٠٦م.
- د.نايف خرما ود.علي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، مجلة عالم المعرفـة، المجلـس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد ١٢٦، ١٩٨٨م.

متعلم اللغة العربية من الناطقين بغيرها
بين البذل والاكتساب

أ.سعـــــاد رجـــــــاد
باحثة دكتوراه في الفكر الإسلامي
جامعة سيدي محمد بن عبدالله فاس سايس، المغرب

ملخص البحث:

إن اللغة منظورا إليها من زاوية الهوية ليست مجرد أداة تواصلية، بل هي كائن ايجابي وفاعل في إعادة إنتاج ذات الهوية وتطويرها، أو – على العكس من ذلك- تدهورها وتحللها، إضافة إلى أنها أحد أركانها وأنحائها الكبرى. إذ اللغة رمز التعايش المشترك، وبها يتم توثيق روابط الوحدة الجماعية وتدوين سجل الأمة وحماية تاريخها، وحفظ ذاكرتها بما يضمن التفاعل الحضاري بين الخلف والسلف حيث تحمل هموم متكلميها وتنظم سلوكهم وتفاعلهم وتوحد انتماءهم.

واللغة العربية ذات أهمية كبرى إذ تستمد هذه الأهمية من كونها لغة القرآن، قال تعالى في سورة يوسف ﴿ إنا أنزلنه قرآنا عربياً لعلكم تعقلون ﴾ [١]، وقال في سورة الزخرف ﴿ إنا جعلناه قرآناً عربياً لعلكم تعقلون ﴾ [٢]، وقال تعالى في سورة الشعراء: ﴿ وَإِنَّهُ لَتَنْزِيلُ رَبِّ الْعَالَمِينَ * نزلَ بِهِ الرُّوحُ الأَمِينُ * عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنْذِرِينَ * بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ ﴾ [٣].

إذن تعددت مآرب الطالبين للغة العربية من الناطقين بغيرها،وتعددت معها بالمقابل وسائل التعليم والتدريس، برزت معها صعوبات في الاكتساب والتعلم، لكون اللغة العربية تعد من أغنى اللغات المتداولة على وجه البسيطة من حيث تعدد مفرداتها وثراء معجمها وقدرتها على التوليد.

معالجة هذا الموضوع تستدعي لا محالة البحث في مسيرة المتعلم في اكتساب اللغة وما صاحب ذلك من منهجيات في التعلم، من أجل الوقوف على الصعوبات والعراقيل التي تعيق متعلم اللغة العربية من الناطقين بغيرها، في محاولة لحلها وإعطاء البدائل من خلال الوقوف على المقومات المنهجية التي تسهل و تذلل العقبات أمام طالب العربية أيا كانت دوافع تعلمها.

لذا سيكون منهجي في هذا البحث منهجا استقرائيا للسيرة العلمية لبعض الأعاجم ممن بلغوا منازل عليا في تعلم اللغة العربية، بل أبدعوا لدرجة صارت معها مؤلفاتهم عمدة في الدرس الأدبي والشرعي، ومصدرا للثقافة العربية، نتقصى منهجهم في تعلم العربية ومقاربته ببعض المناهج الحديثة، رغبة منا في تقديم مادة علمية لطالب العربية تعينه على تذليل صعوبات مشواره ومسيرته في تعلم لغة الضاد.

---

(١) سورة يوسف الآية ٢.
(٢) سورة الزخرف الآية ٢.
(٣) سورة الشعراء الآية ١٩٢-١٩٥.

لا يخفى على عاقل ما تمثله اللغة في تشكيل هوية الأفراد والمجتمعات بل حتى الحضارات، فاللغة تعد مقومًا أساسًا من مقومات الهوية؛ إذ بها تنمو وتتطور وتبقى مكنونة في تاريخ البشرية، فاللغة الواحدة ليست مجرد لغة، إنها ثقافة وفكر ووجدان، بل يرى كثير من علماء اللسانيات أن اللغة تمثل تطورًا للوجود وللعالم.

واللغة العربية ذات أهمية كبرى إذ تستمد هذه الأهمية من كونها لغة القرآن، قال تعالى في سورة يوسف: ﴿إنا أنزلناه قرآنا عربيًا لعلكم تعقلون﴾[1]، وقال في سورة الزخرف: ﴿إنا جعلناه قرآنًا عربيًا لعلكم تعقلون﴾[2]، وقال تعالى في سورة الشعراء: ﴿وَإِنَّهُ لَتَنزِيلُ رَبِّ الْعَالَمِينَ، نزلَ بِهِ الرُّوحُ الأمينُ، عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنْذِرِينَ، بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ﴾[3].

تعددت الدوافع على طلب اللغة العربية، وتعلمها من الناطقين بغيرها، منها الحوار الحضاري، فاللغة وسيلة للتخاطب والحوار الحضاري والثقافي بين الشعوب، وكذا توطيد العلاقات والروابط الديبلوماسية، وأيضًا وسيلة للوصول إلى معرفة أسرار القرآن الكريم إذ به يقوم المسلم بعباداته من صلاة وصوم وذكر ودعاء وحج وعمرة، ويتعرف على شرع الله كمسلم في كتاب الله تعالى، وعلى دستور المسلمين من خلال السنة المطهرة، من جانب آخر كانت عند بعضهم وسيلة للحاق بالعرب، وتحقيق المجد الأدبي وتبوؤ مناصب العلم والعلماء. وبعضهم الآخر يرى أن الاهتمام باللغة العربية هو اهتمام بالإسلام، فالله تعالى اختار اللغة العربية لتكون هي لغة القرآن، ويرون تعلمها قربة لله تعالى وطاعة من الطاعات.

إذن تعددت مآرب الطالبين للغة العربية من الناطقين بغيرها، تعددت معها بالمقابل وسائل التعليم والتدريس، برزت معها صعوبات في الاكتساب والتعلم.

إن مسيرة متعلم اللغة العربية من الناطقين بغيرها، لا شك تمر بمجموعة عراقيل تعترض طريقه في تعلم هذه اللغة التي تعد من أغنى اللغات المتداولة على وجه البسيطة من حيث تعدد مفرداتها وثراء معجمها وقدرتها على التوليد، يقول الشافعي: «لسانُ العربِ أوسع الألسنة مذهبًا، وأكثرها

---

(١) سورة يوسف، الآية: ٢.

(٢) سورة الزخرف، الآية: ٢.

(٣) سورة الشعراء، الآية: ١٩٢-١٩٥.

ألفاظًا»[1].

ونحن إذ نروم معالجة هذا الموضوع من حيث البحث في مسيرة المتعلم في اكتساب اللغة وما صاحب ذلك من منهجيات في التعلم، كالتعلم الذاتي أو الجماعي الذي لا يخلو كل منها من صعوبات وعراقيل، نود الوقوف على المقومات المنهجية من أجل تسهيل و تدليل العقبات أمام طالب العربية أيا كانت رغبته في تعلمها من خلال نماذج من تراثنا من بعض الناطقين بغيرها الذين كانوا يعدون في العربية والعلوم الإسلامية أفذاذًا يسابقون العرب، ومقاربة هذه النماذج في عصرنا الحالي نقتبس منهم منهجهم في تجاوز الصعوبات ونقاربه بالمنهج الحديث في التعلم من أجل الوقوف على المنهج القويم في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

لذا سيكون منهجي في هذا البحث منهجًا استقرائيًّا للسيرة العلمية لبعض الأعاجم ممن بلغوا منازل عليا في تعلم اللغة العربية، بل أبدعوا لدرجة صارت معها مؤلفاتهم العمدة في الدرس الأدبي والشرعي، ومصدرًا للثقافة العربية، نتقصى منهجهم في تعلم العربية ومقاربته ببعض المناهج الحديثة، رغبة منا في تقديم مادة علمية لطالب العربية تعينه على تدليل صعوبات مشواره ومسيرته في تعلم لغة الضاد.

واستجابة لهذا الهدف وهذه الأغراض تم تسطير خطة البحث على الشكل التالي:

- مقدمة: دور اللغة في تشكيل هوية الأفراد والجماعات.
- مدخل منهجي: مكانة اللغة العربية ودوافع المتعلمين/ التعلم.
- المحور الأول: الصعوبات الموضوعية والذاتية والمنهجية في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها:
  - الصعوبات الموضوعية.
  - الصعوبات الذاتية.
  - الصعوبات المنهجية.
- المحور الثاني: الأسس المنهجية لتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

(١) أبو عبد الله محمد الشافعي، الرسالة، تحقيق أحمد شاكر، مكتبة الحلبي، مصر، ١٩٤٠م، الجزء ١، ص ٤٢.

تقديم: دور اللغة في تشكيل هوية الأفراد والجماعات

لا شك أن «اللغة هي الوعاء الذي تنصهر فيه الهوية ووحدة الوطن والمواطنة، ففي هذا الوعاء وبه تتحقق وحدة المشاعر ووحدة الفكر ووحدة الذاكرة ووحدة التطلعات، بدون هذا لن تكون هناك هوية ممتلئة وغنية، ولن تكون هناك جذور ولا ثقة بالنفس، الهوية ليست شيئًا جامدًا جاهزًا، بل هي كيان يكون ويصير، ينمو ويغتني باللغة وما تحمله وتنشره من موروث حضاري، اللغة جزء جوهري من الكيان»[(١)].

إن للغة قيمة جوهرية كبرى في حياة كل أمة؛ فإنها الأداة التي تحمل الأفكار، وتنقل المفاهيم فتقيم بذلك روابط الاتصال بين أبناء الأمة الواحدة، وبها يتم التقارب والتشابه والتوافق بينهم[(٢)]، ومن هنا فإن الأفكار والعواطف لا تنفصم عن القوالب اللغوية التي توضَع فيها الأفكار، والصور الكلامية التي تصاغ فيها المشاعر والعواطف؛ ولهذا فإن اللغة هي الترسانة الثقافية والمعرفية التي تبني الأمَّة وتحمي كيانها، وهي – كما قال فيخته الفيلسوف الألماني – التي تجعل من «الأمَّة الناطقة بها كلًا متراصًّا خاضعًا لقوانين، إنها الرَّابطة الحقيقية بين عالَم الأجسام وعالم الأذهان»[(٣)].

إذن فهي وعاء فكر الشعوب والحضارات، وبها تم تسجيل بصمات الإنسانية عبر وجودها التاريخي على كوكب الأرض.

وهذا يدفعنا للقول بأن اللغة القومية: «وطن روحي يؤوي من حُرِمَ وطنَه على الأر»"، كما يقول فوسلر، بل إن اللغة «مظهر من مظاهر التاريخ، والتاريخ صفة الأمَّة، كيفما قلَّبت أمرَ اللغة – من حيث اتصالها بتاريخ الأمَّة واتصال الأمَّة بها – وجدتها الصفةَ الثابتة التي لا تزول إلا بزوال الجنسية، وانسلاخ الأمَّة من تاريخه[(٤)]».

يتضح مما سبق أن اللغةَ هي الأداة المعبِّرة عن منجَزات العقل وإبداعاته، وعن نمو الثقافة وامتدادها، وهي وعاء الحضارة، ومِرآة القِيَم ودليل الحياة.

---

(١) محمد عابد الجابري، التعريب وحدة الوزارة، بطالة الخريجين، حوار حول قضايا التعليم بالمغرب، مجلة فكر ونقد، عدد ٢٤، ١٩٩٩م، ص ١٢.

(٢) فرحان السليم، اللغة العربية ومكانتها بين اللغات، موجود في الشبكة العنكبوتية، ص ٥
http://www.alkutubcafe.com/book/0TF1Yk.html

(٣) مازن مبارك، نحو وعي لغوي، مؤسسة الرسالة، دمشق، الطبعة ١، ١٩٧٩م، ص٢٠.

(٤) مصطفى صادق الرافعي، تحت راية القرآن، المعركة بين القديم والجديد، المكتبة العصرية، بيروت، ٢٠٠٢م، ص ٣٨.

وعلى هذا الأساس فاللغة لها خاصية إنسانية ترتبط بالإنسان دون الحيوان؛ ولذلك عدها وليام ويتني مؤسسة اجتماعية[1].

فاللسان أو اللغة قرينُ الإنسان، أو بالأحرى جزء لا يتجزأ منه، بدونه يفقد الاجتماع الإنساني معناه وجدواه، ويصبح الإنسان على حَدِّ تعبير ابن خلدون «كالمُقعد الذي يروم النهوضَ ولا يستطيعه، لفقدان القدرة عليه»[2].

واللغة كائن حي، وكلّما اتسعت حضارة أمة، نهضت لغتها وسمت أساليبها، وتعددت فيها فنون القول، ودخلت فيها ألفاظ جديدة عن طريق الوضع، والاشتقاق والاقتباس أو الاقتراض للتعبير عن المسميات والأفكار الجديدة، فتحيا هذه اللغة وتتطور عبر الزمن وتتلاقح مع غيرها من اللغات.

مكانة اللغة العربية:

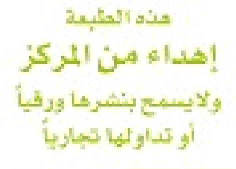
تعد اللغة العربية من بين أهم اللغات التي حملت رسالة الإنسانية جمعاء بمفاهيمها وأفكارها، كما أنها لغة التواصل بين العرب من المحيط إلى الخليج، وارتباطها بالدين الإسلامي جعلها لا تنفك عنه، تنتشر حيثما انتشر وتوجد حيثما وُجد، وبذلك تجاوزت صفة الإقليمية المحدودة وأصبحت لغة عالمية. والقرآن الكريم بالنسبة إلى العرب جميعا كتاب لبست فيه لغتهم ثوب الإعجاز، وهو كتاب يشد إلى لغتهم مئات الملايين من الأجناس والأقوام الذين يقدسون لغة العرب، ويفخرون بأن يكون لهم نصيب منها.

فهي تعكس حضارة الشعب العربي الذي تحدث بها منذ آلاف السنين، منها قرض الشعر الموزون الذي لا يمكن للغة أخرى في العالم أن تجيده كهذه اللغة فما يقوم لها لا يقوم لغيرها من اللغات في العالم.

فاللغة العربية أقدم اللغات الحية على وجه الأرض، وقد وقع اختلاف بين الباحثين حول عمر هذه اللغة، لا نجد شكًّا في أن العربية التي نستخدمها اليوم أمضت ما يزيد على ألف وست مئة

(١) فردينان دي سوسير، محاضرات في الألسنية العامة، ترجمة يوسف غازي ومجيد النصر، المؤسسة الجزائرية للنشر، ١٩٨٦م، ص٢١.

(٢) عبدالرحمن بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، تحقيق علي عبد الواحد وافي، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠٠٤م، الجزء ٣، ص ١١٦٨.



سنة، وقد تكفّل الله سبحانه وتعالى بحفظ هذه اللغة حتى يرث الله الأرض ومن عليها، إذ هي لغة القرآن، و منذ عصور الإسلام الأولى انتشرت اللغة العربية في معظم أرجاء المعمورة وبلغت ما بلغه الإسلام وارتبطت بحياة المسلمين فأصبحت لغة العلم والأدب والسياسة والحضارة، فضلًا عن كونها لغة الدين والعبادة، لقد استطاعت اللغة العربية أن تستوعب الحضارات المختلفة، العربية، والفارسية، واليونانية، والهندية، المعاصرة لها في ذلك الوقت، وأن تجعل منها حضارة واحدة، عالمية المترع، إنسانية الرؤية، وذلك لأول مرّة في التاريخ، ففي ظل القرآن الكريم أصبحت اللغة العربية لغة عالمية، واللغة الأم لبلاد كثيرة.

إن انتشار اللغة العربية ليعتبر من أغرب ما وقع في تاريخ البشر، كما يعتبر من أصعب الأمور التي استعصى حلها فقد كانت هذه اللغة غير معروفة بادئ ذي بدء، على حد تعبير إرنست رينان(1): «فبدت فجأة على غاية الكمال سلسة أية سلاسة غنية أي غني كاملة بحيث ليدخل عليها منذ ذلك العهد إلى يومنا هذا أدنى تعديل، فليس لها طفولة ولا شيخوخة ظهرت في أول أمرها تامة مستحكمة ولا أدري هل وقع مثل ذلك للغة من لغات الأرض قبل أن تدخل في أدوار مختلفة»(2) فإنها العربية ولا جدال قد عمت أجزاء كبرى من العالم.

إن أهمية اللغة العربية تنبع من نواحٍ عدّة، أهمها:

ارتباطها الوثيق بالدين الإسلامي والقرآن الكريم، فقد اصطفى الله هذه اللغة من بين لغات العالم لتكون لغة كتابه العظيم و لتترل بها الرسالة الخاتمة ﴿ إنا أنزلناه قرآنا عربيا لعلكم

---

(1) إرنست رينان Ernest Renan مؤرخ وفيلسوف ومستشرق فرنسي، ولد في تريغييه Tréguier، في مقاطعة بروتانيه Bretagne. تعمق في معرفة اللغات، وخاصة اللغات السامية، حتى صار من ثقاتها. حصل على الدكتوراه في الآداب في عام ١٨٥٢م عن أطروحة موضوعها "ابن رشد والرشدية"، ثم عين في عام ١٨٦٢م أستاذًا للغة العبرية في الكوليج دو فرانس. انتخب عضوًا في الأكاديمية الفرنسية في عام ١٨٧٨م، ثم عيّن مديرًا للكوليج دو فرانس في عام ١٨٨٣م، وظل في منصبه هذا حتى وفاته في باريس. راجع أنور محمود زناتي: زيارة جديدة للاستشراق، مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠٠٦م، ص ٩٢.

(2) ارنست رينان، تاريخ اللغات السامية، نقلا عن اللسان العربي وقضايا العصر، رؤية علمية في الفهم والمنهج والخصائص والتعليم والتحليل، عمار ساسي، عالم الكتب الحديث، اربد، الأردن، ٢٠٠٩م، ص ١٧٦، انظر أيضا أنور الجندي، اللغة العربية بين حماتها وخصومها، مطبعة الرسالة، مصر، ص ٣٠.

تعقلون ﴾[1]، ومن هذا المنطلق ندرك الصلة القوية بين العربية و الإسلام، كما نجد تلك العلاقة على لسان العديد من العلماء ومنهم ابن تيمية حين قال: «معلوم أن تعلم العربية و تعليم العربية فرضٌ على الكفاية»[2]. وقال أيضًا: «إن اللغة العربية من الدين، ومعرفتها فرض واجب، فإن فهم الكتاب والسنة فرضٌ، ولا يفهم إلا باللغة العربية، وما لا يتم الواجب إلا به، فهو واجب[3].

كما تتجلى أهمية العربية في أنها المفتاح إلى الثقافة الإسلامية والعربية، ذلك أنها تتيح لمتعلميها الاطلاع على كم حضاري وفكري لأمّة تربّعت على عرش الدنيا عدّة قرون، وخلّفت إرثًا حضاريًّا ضخمًا في مختلف الفنون وشتى العلوم، فهي من أقوى الروابط والصلات بين المسلمين، ذلك أن اللغة من أهم مقوّمات الوحدة بين المجتمعات.

تنتمي اللغة العربية إلى مجموعة اللغات السامية، التي تضم أيضًا الكنعانية والفينيقية والعبرية والآرامية والنبطية والبابلية والسريانية والحبشية، ولقد اندثرت غالبية تلك اللغات و لم يبق منها سوى آثار ورسوم على الأحجار والجلود، أما اللغة العربية فعاشت وبقيت ولا تزال تنتشر، بل وتتوسع، في بقاع من الأرض عديدة[4].

ويقرر الدكتور علي عبدالواحد وافي أن من أهم ما تمتاز به العربية أنها «أوسع أخواتها السامية ثروة في أصول الكلمات والمفردات. فهي تشتمل على جميع الأصول التي تشتمل عليها أخواتها السامية أو على معظمها، وتزيد عليها بأصول كثيرة احتفظت بها من اللسان السامي الأول، وأنه تجمع فيها من المفردات في مختلف أنواع الكلمة اسمها وفعلها وحرفها، ومن المترادفات في الأسماء والصفات والأفعال... ما لم يجتمع مثله للغة سامية أخرى، بل ما يندر وجود مثله في لغة من لغات العالم[5].

لقد وضع أحد الباحثين الأمريكيين في سنة ١٩٣٨م، كتابًا بعنوان:" The Book of a thousand tongs" حصر فيه ما يزيد على مئة وأربعين لغة كان أهلها يكتبون تراثهم بالحرف

---

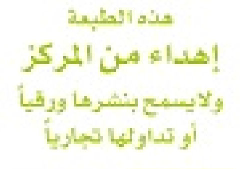
(١) سورة يوسف، الآية ٢.

(٢) ابن تيمية، اقتضاء الصراط المستقيم لمخالفة أصحاب الجحيم، تحقيق ناصر بن عبدالكريم العقل، دار الكتب العلمية، ١٤٠٧هـ، الجزء ٢، ص ٢٠٧.

(٣) ابن تيمية، اقتضاء الصراط المستقيم، مرجع سابق، الجزء ٢، ص ٢٠٧.

(٤) جوستاف لوبون، حضارة العرب، ترجمة عادل زعيتر، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة، ١٩٥٦م، ص ٤٣٩.

(٥) علي عبدالواحد وافي، فقه اللغة، القاهرة، دار نهضة مصر، ١٩٩٧م، ص ١٦٨.



العربي قبل أن يعمل الاستعمار Colonization على تحويل هذا الحرف إلى الحرف اللاتيني(١):

ويقول جوستاف لوبون(٢) في كتاب حضارة العرب La civilisation des Arabes «كلما تعمق المرء في دراسة العربية تجلت له أمور جديدة، واتسعت أمامه الآفاق وثبت له أن القرون الوسطى لم تعرف الأمم القديمة إلا بواسطة العرب، وأن العرب هم الذين مدنوا أوروبا في المادة والعقل والخلق»(٣).

ويقول ديفيد صمويل مرجليوث(٤) الأستاذ بجامعة أوكسفورد: «إن اللغة العربية لا تزال حية حياة حقيقية، وهي واحدة من ثلاث لغات استولت على سكان المعمورة استيلاء لم يحصل عليها غيرها، الإنجليزية والإسبانية أختاها، تخالف أختيها بأن زمان حدوثهما معروف ولا يزيد سنهما على قرون معدودة أما اللغة العربية فابتداؤها أقدم من كل تاريخ(٥)».

ويقول ماكس فانتاجو: «الحق أن مؤرخينا قد حاولوا جهدهم أن يجعلوا من العالم الغربي محورًا للتاريخ مع العلم بأن كل مراقب يدرك أن الشرق الأدنى هو المحور الحقيقي لتاريخ القرون الوسطى. إن تأثير اللغة العربية قد شكل تفكيرنا بصورة كبيرة»(٦).

---

(1) Eric M. North‹The Book of a thousand tongsk Published for the American Bible Society ‹New York and London ‹1938.

(٢) جوستاف لوبون: (١٨٤١ – ١٩٣١م) طبيب، ومؤرخ فرنسي، عني بالحضارة الشرقية. من أشهر آثاره: حضارة العرب وحضارات الهند وحضارة العرب في الأندلس. هو أحد أشهر فلاسفة الغرب وأحد الذين أنصفوا الأمة العربية والحضارة الإسلامية. ألف عام ١٨٨٤م كتاب حضارة العرب الذي سلك فيه طريقًا غير مسبوق، فجاء جامعًا لعناصر حضارتنا وتأثيرها في العالم، وبحث في قيام دولتنا وأسباب عظمتها وانحطاطها، وقدمها للعالم تقديم المدين الذي يدين بالفضل للدائن. راجع: أنور محمود زناتي: زيارة جديدة للاستشراق، مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠٠٦ م ص ١٥٥.

(٣) حضارة العرب، جوستاف لوبون، مرجع سابق، ص ٤٣٩.

(٤) ديفيد صموئيل مرجوليوث (١٨٥٨م–١٩٤٠م) بدأ حياته العلمية بدراسة اليونانية واللاتينية ثم اهتم بدراسة اللغات السامية فتعلم العربية ومن أشهر مؤلفاته ما كتبه في السيرة النبوية، وكتابه عن الإسلام، وكتابه عن العلاقات بين العرب واليهود، ولكن هذه الكتابات اتسمت بالتعصب والتحيز والبعد الشديد عن الموضوعية كما وصفها عبدالرحمن بدوي في موسوعته عن الاستشراق، ولكن يحسب له اهتمامه بالتراث العربي كنشره لكتاب معجم الأدباء لياقوت الحموي، ورسائل أبي العلاء المعري وغير ذلك من الأبحاث.

(٥) أنور محمود زناتي، زيارة جديدة للاستشراق، مع دراسة للرؤية الاستشراقية المنصفة للرسول محمد ﷺ، مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠٠٦ م، ص ١٤٨.

(٦) ماكس فانتاجو، المعجزة العربية، تعريب رمضان لاوند، دار العلم للملايين، الطبعة ١، ١٩٥٤م، ص ٤٥.

ويرى بعض اللغويين المحدثين أن اللغة العربية امتازت بحيوية نفاذة متأججة، بحيث لم تنازل لغة أيام الفتوحات الإسلامية إلا ظفرت بها، «ظفرت في العراق باللغتين الآرامية والسريانية، وفي إيران انتصرت على اللغة الفارسية وظفرت بها، وفي الشّام باللغتين السريانية واليونانية، وفي مصر باللغتين القبطية واليونانية، وفي المغرب باللغتين البربرية واللاتينية، وفي الأندلس باللغة الإسبانية، وأهل كل هذه البلدان شرقًا وشمالًا وغربًا زالت لغات ألسنتهم، وحلت مكانها العربية واتخذوها للتعبير عن مشاعرهم شعرًا ونثرًا وعن عقولهم وألبابهم فكرا وعلومًا وسياسية»[١].

إذن وبناء على ما سبق يمكن تلخيص خصائص لغة الضاد فيما يلي:

أ- إنها اللغة «التامَّة الحروف، الكاملة الألفاظ، لم ينقص عنها شيء من الحروف فيشينها نقصانه، و لم يزد فيها شيءٌ فيعيبها زيادته، وإن كان لها فروع أخرى من الحروف فهي راجعة إلى الحروف الأصلية، وسائر اللغات فيها حروف مُوَلَّدة ويَنقصُ عنها حروف أصيلة»[٢].

وقد تحدث العقاد عن هذه الخاصيَّة بقوله: «فإذا قيس اللسان العربي بمقاييس علم الألسنة، فليس في اللغات أوفى منه بشروط اللغة في ألفاظها وقواعدها»[٣].

ثُمَّ يعلل ذلك بقوله: «ويحق لنا أن نعتبر أنها أوفى اللغات جميعًا بمقياس بسيط واضح لا خلاف عليه وهو مقياس جهاز النطق في الإنسان، فإنَّ اللغة العربية تستخدم هذا الجهاز الإنساني على أتمه وأحسنه، ولا تهمل وظيفة واحدة من وظائفه، كما يحدث ذلك في أكثر الأبجديات اللغوية»[٤].

واعترف بعض المستشرقين بهذه الخاصية المميزة للغة العربية، إذ يقول رينان: «من أغرب المدهشات أن تثبت تلك اللغة... وتصل إلى درجة الكمال وسط الصحارى عند أُمَّة من الرُّحَّل، تلك اللغة التي فاقت أخواتها بكثرة مفرداتها ودقة معانيها وحسن نظام مبانيها»[٥].

(١) ليلى صديق، تأثير اللغة العربية في غيرها من اللغات، مجلة حوليات التراث، العدد ٥، جامعة مستغانم، الجزائر، ٢٠٠٦م، ص ١٠٨.

(٢) نايف معروف، خصائص العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس، بيروت، الطبعة ٢، ١٩٨٧م، ص ٣٨-٣٩.

(٣) عباس محمود العقاد، أشتات مجتمعات في اللغة والأدب، دار المعارف، مصر، الطبعة ٦، ص ١١.

(٤) عباس محمود العقاد، أشتات مجتمعات في اللغة والأدب، مرجع سابق، ص ١١- ١٢.

(٥) نايف معروف، خصائص العربيَّة وطرائق تدريسها، مرجع سابق، ص ٤٠.

ب – لا تقتصر اللغة العربية على كونها وسيلة تعبير، وإنَّما تتميَّز اللغة العربية بأنها ذات مضامين[١] علميَّة ومنهجيَّة وموضوعيَّة وحضارية، وتميَّزت في ذلك كله بالبيان والسهولة والوضوح على الرغم ممَّا قد يبدو من صعوبة تعلمها في بادئ الأمر[٢].

ويذكر الباحثون المختصون أن واقعها «منحها نوعًا من التميُّز والتفرد إذ أكسبتها تجربتها الحضارية على مدى قرون ثروة هائلة من البنى، واحتبست تعابيرها في أرحامها قدرات خفيَّة على العطاء وعلى الإيحاء وعلى تنويع التعبير... كما أكسبها انتشارها الواسع في بقاع فسيحة من الأرض وتفاعلها مع جماعات لغويَّة كثيرة ألوانًا من الغنى، تأثرًا وتأثيرًا، فهي إذن ليست... اللغة الأوليَّة البدائية التي تحاول أن تصبو إلى مقاربة الحضارة أو ملاحقتها أو الاندماج فيها... وإنَّما هي اللغة ذات التجربة السابقة، وما كان لظاهرة ما اجتماعية أو إنسانية أن تقوى على التخلي عن تجارها السابقة، فهذه التجارب جزءٌ منها»[٣].

ومن أعظم تجارها أنَّها خالطت لغات كثيرة «فلم تفسد في ألفاظها ولا في اشتقاقاتها، ولا في تراكيبها وأساليبها، أو في بيانها الدقيق المشرق، ولم يتعد تأثيرها بها عددًا محدودًا من الألفاظ التي تعربت استجابة لمتطلبات تطور أنماط الحياة وتنظيمها وازدهار الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والعقلية والعسكرية والعمرانية في ربوع بلاد المسلمين»[٤].

وخلاصة القول: إنَّ «اللغات من أعظم شعائر الأمم التي بها يتميَّزُون»[٥]، واللغة العربيَّة شعار الأُمَّة الإسلاميَّة، وهي من أهم وسائل تميُّزها وهو ما أدركته الأُمَّة وسار تاريخها في ضوئه وهدي منها.

وعن هذا الجانب قال ابن تيمية: «إنَّ الله أنزل كتابه باللسان العربي، وجعل رسوله مبلغًا عنه الكتاب والحكمة بلسانه العربي، وجعل السابقين إلى هذا الدين متكلمين به؛ لم يكن سبيل إلى

(١) شكري فيصل، قضايا اللغة العربية المعاصرة، بحث مدرج في: قضايا اللغة العربية المعاصرة، إصدار المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة الثقافة، تونس، ١٩٩٠م، ص ٣٢.

(٢) جميل عيسى الملائكة، اللغة العربيَّة ومكانتها في الثقافة العربيَّة الإسلاميَّة، من قضايا اللغة العربية، مرجع سابق، ص ١٢٩.

(٣) شكري فيصل، قضايا اللغة العربيَّة المعاصرة، من قضايا اللغة العربية، مرجع سابق، ص ٣٢.

(٤) محمد مصطفى الحاج، عالمية اللغة العربيَّة، من قضايا اللغة العربية، مرجع سابق، ص ٢٥٨.

(٥) ابن تيمية، اقتضاء الصراط المستقيم، مرجع سابق، الجزء ١، ص ٢٠٣.

ضبط الدين ومعرفته إلا بضبط هذا اللسان، وصارت معرفته من الدين، وصار اعتياد التكلم به أسهل على أهل الدين في معرفة دين الله، وأقرب إلى إقامة شعائر الدين، وأقرب إلى مشابهتهم للسابقين الأولين من المهاجرين والأنصار في جميع أمورهم، واللسان تقارنه أمور أخرى: من العلوم، والأخلاق، فإنَّ العادات لها تأثير عظيم فيما يحبه الله، وفيما يكرهه، فلهذا جاءت الشريعة بلزوم عادات السابقين في أقوالهم وأعمالهم، وكراهة الخروج عنها إلى غيرها من غير حاجة»[1].

وقال في مكان آخر: «اعلم أنّ اعتياد اللغة: يؤثر في العقل والخلق والدين، تأثيرًا قويًّا بيّنًا، ويؤثر أيضًا في مشابهة صدر هذه الأُمَّة من الصحابة والتابعين، ومشابهتهم تزيد العقل والدين والخلق»[2].

لقد سبق شيخ الإسلام برؤيته هذه علماء اللغات الذين خلصوا إلى القول بأنّ اللغة ليست مجرد أداة للفكر بل هي جزء منه ووسيلة للتميُّز والحفاظ على الذاتية والهويَّة المستقلة عن غيرها[3].

وإذا كانت اللغة العربية تحتل تلك المكانة في تميز الأُمَّة الإسلاميَّة فقد أدرك نفر من الأعاجم أهميتها ووقفوا على أثرها في وحدة الأُمَّة الإسلاميَّة، كما يعترف أغلب المستشرقين بأنَّ القرآن الكريم هو سبب عالميَّة اللغة العربية، مثال ذلك ما قاله كارل بروكلمان: «بلغت العربيَّة بفضل القرآن من الاتساع مدى لا تكاد تعرفه أيُّ لغة أُخرى من لغات الدنيا، والمسلمون جميعًا مؤمنون بأن العربية وحدها اللسان الذي أحل لهم أن يستعملوه في صلاتهم»[4].

وقد أقرت هيئة الأمم المتحدة عالمية اللغة العربية وأدرجتها في اللغات المعتمدة "كلغة سادسة لشعوب الأرض كافة، يتكلمها ما يزيد على ١٨٠ مليون من العرب، ويقدسها المسلمون؛ لأنَّهَا لغة القرآن الكريم ولغة الرسول»[5].

وممَّا جاء في قرار الجمعيَّة العامَّة للأمم المتحدة الذي اتخذته بالإجماع في دورتها الثامنة والعشرين لسنة ١٩٧٣ م: «إنَّ اللغة العربية أدت دورًا مهمًّا في الحفاظ على حضارة الإنسان

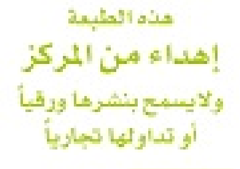
(١) ابن تيمية، اقتضاء الصراط المستقيم، مرجع سابق، الجزء ١، ص ١٦٢

(٢) ابن تيمية، اقتضاء الصراط المستقيم، مرجع سابق، الجزء ١، ص ٢٠٧.

(٣) مازن المبارك، اللغة العربية في التعليم العالي والبحث العلمي، مؤسسة الرسالة، الطبعة ٢، ١٤٠١هـ، ص ٦٣.

(٤) محمد مصطفى بن الحاج، عالميَّة اللغة العربية، من قضايا اللغة العربية، مرجع سابق، ص ٢٧٤.

(٥) إسماعيل العرفي، اللغة العربية أم اللغات ولغة البشرية، دار الفكر، دمشق، الطبعة ١٩٨٥،١م، ص ٢١.



وتراثه الثقافي، وفي العمل على نشرهما»[١].

أمَّا الاعتراف للغة العربيَّة بأنها حافظت على تراث الإنسان وعملت على نشره فإنَّ ذلك جزءٌ من الحقيقة، وجزؤها الآخر هو ما أسهمت به اللغة العربيَّة من صنع الحضارة الحديثة في مختلف مجالاتها، وما أضافت من ابتكارات علميَّة ومنهجيَّة إضافة لتلك الوحدة السلميَّة الفذَّة بين شعوب المعمورة التي عبَّرَت عنها المستشرقة زيغريد هونكة بقولها: «إنَّ كل الشعوب التي حكمها العرب اتحدت بفضل اللغة العربيَّة والدين الإسلامي، بتأثير قوة الشخصية العربيَّة من ناحية، وتأثير الروح الإسلاميَّة الفذَّة من ناحية أخرى، في وحدة ثقافية ذات تماسك عظيم»[٢].

أغراض متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها:

تتجلى أهمية العربية في أنها المفتاح إلى الثقافة الإسلامية والعربية، ذلك أنها تتيح لمتعلميها الاطلاع على كم حضاري وفكري لأمّة تربّعت على عرش الدنيا عدّة قرون، وخلّفت إرثًا حضاريًا ضخمًا في مختلف الفنون و شتى العلوم. وتنبع أهمية اللغة العربية في أنها من أقوى الروابط والصلات بين المسلمين، كما أنها مقوم من أهم مقوّمات الوحدة بين المجتمعات، إذ لم تعد لغة خاصة بالعرب وحدهم، بل أضحت لغة عالمية يطلبها ملايين المسلمين في العالم اليوم لارتباطها بدينهم و ثقافتهم الإسلامية، كما أننا نشهد رغبة في تعلمها من غير المسلمين للتواصل مع أهل اللغة العربية من جانب، وللتواصل مع التراث العربي و الإسلامي من جهة أخرى، عموما تعددت هذه الأغراض وانقسمت بين أغراض عامة، الهدف من ورائها التواصل ومد جسور الحوار بين المجتمعات، وأغراض خاصة تختصر في الأغراض الدينية فاللغة العربية مفتاح الأصلين العظيمين؛ الكتاب والسنة، والسبيل إلى الوصولِ إلى أسرارهما، وفهم دقائقهما.

الأغراض الخاصة:

قال ابن قيّم الجوزيّة: «وإنّما يعرف فضل القرآن مَنْ عرف كلام العرب، فعرف علم اللغة وعلم العربية، وعلم البيان، ونظر في أشعار العرب وخطبها ومقاولاتها في مواطن افتخارها،

---

(١) إسماعيل العرفي، اللغة العربية أم اللغات، مرجع سابق، ص ٢٢.

(٢) زيغريد هونكه، شمس العرب تسطع على الغرب، تعريب إبراهيم بيضون وآخرين، دار صادر، الطبعة ٨، ٢٠٠٠م، ص ١٣، ١٤.

ورسائلها»[١].

قال ابن تيميّة: «فإنّ اللسان العربي شعار الإسلام وأهله، واللغات من أعظم شعائر الأمم التي بها يتميّزون»[٢].

ويقول: «اعلم أنَّ اعتياد اللغةِ يؤثر في العقلِ والخلقِ والدِّينِ تأثيرًا قويًّا بينًا، ويؤثر أيضًا في مشابهةِ صدرِ هذه الأمَّةِ من الصَّحابةِ والتابعين، ومشابهتهم تزيد العقلَ والدينَ والخلقَ»[٣].

ولقد أوضح هذا المعنى أبو الحسين أحمد بن فارس المتوفى سنة ٣٩٥هـ، حيث قال: «فلما خَصَّ – جل ثناؤه – اللسانَ العربيَّ بالبيانِ، عُلِمَ أن سائر اللغات قاصرةٌ عنه، وواقعة دونه»[٤].

ويقول ابن قتيبة: «وإنما يعرف فضل القرآن من كثر نظره واتسع علمه وفهم مذاهب العرب وافتنالها في الأساليب، وما خص الله به لغتها دون جميع اللغات، فإنه ليس في جميع الأمم أمة أوتيت من العارضة، والبيان، واتساع المجال ما أوتيه العرب خصيصى من الله لما أرهصه في الرسول صلى الله عليه وسلم وأراده من إقامة الدليل على نبوته بالكتاب»[٥].

الأغراض الأكاديمية:

تجلت في معرفة حضارة العرب وثقافاتهم، وقد أثبت التاريخ أن الغرب نهل من معين اللغة العربية وتزود من ثقافتها، وأن إتقان العربيَّة كان شرطًا أوليًّا لمن أراد أن يدرس الحضارة ويتثقف بالعلم والمعرفة، وقد لمعت أسماء عدّة لعلماء غربيين برعوا في اللغة العربية من أمثال روجر بيكون، ومن الطرفة بمكان أن طلابه في الجامعات الأوروبية لا يقلون إتقانًا للعربية منه حتى قيل عنه إنَّ تلاميذه كانوا يتهكمونه أحيانًا إذا أخطأ في ترجمة بعض النصوص العربية إلى اللاتينية»[٦].

(١) محمد بن أبي بكر بن قيم الجوزية، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٧٣م، الطبعة ٢، ص ٧.

(٢) ابن تيمية، اقتضاء الصراط المستقيم، مرجع سابق، الجزء١، ص٢٠٣.

(٣) ابن تيمية، اقتضاء الصراط المستقيم، مرجع سابق، الجزء ١، ص٤٢٤.

(٤) أحمد بن فارس الرازي، الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها فقه اللغة، تحقيق أحمد حسن بسج، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة ١، ١٩٩٧م، ج١ ص٤.

(٥) ابن قتيبة، تأويل مشكل القرآن، تحقيق السيد أحمد صقر، المكتبة العلمية، المدينة المنورة، الطبعة ٣، ١٤٠١هـ، ص ١٧.

(٦) محمد مصطفى بن الحاج، عالميَّة اللغة العربيَّة، من قضايا اللغة العربية، مرجع سابق، ص ٢٥٩

وهذا ما أكده فيلسوف الحضارة أزوالد شبنجلر[1] في كتابه الشهير سقوط الغرب، قائلًا: «لقد لعبت العربية دورًا أساسيًّا كوسيلة لنشر المعارف، وآلية التفكير خلال المرحلة التاريخية التي بدأت حين احتكر العرب على حساب اليونان والرومان عن طريق الهند، ثم انتهت حين خسروها»[2].

إضافة إلى الأغراض الاقتصادية والإعلامية و الدبلوماسية يبرز غرض من الأهمية بمكان، فنظرًا لأن العربية ذات الميزات العديدة التي تحدثنا عنها قبلا من كونها أوسعُ اللغات وأصلحها؛ في جمع معانٍ، وإيجازِ عبارة، وسهولةِ جريٍ على اللسان، وجمالِ وقْعٍ في الأسماع، وسرعة حفظ، وهو "حبِّ العربية" ولنا في ذلك أمثلة عديدة لهذا الغرض نورد إحداها فقد ذُكِرَ أن (ألفارو) وهو أحد أساقفة قرطبة كتب رسالة إلى صديق له عام (٨٥٤ م) جاء فيها قوله: «من الذي يعكف اليوم بين أتباعنا على دراسة الكتاب المقدس أو يرجع إلى كتاب أيِّ عالم من علمائنا، ممن كتبوا باللاَّتينية ؟ من منهم يدرس الإنجيل أو الأنبياء أو الرسل؟ إننا لا نرى غير شبان مسيحيين هاموا حبًّا باللغة العربية يبحثون عن كتبها ويقتنونها، ويدرسونها في شغف، ويعلقون عليها ويتحدثون بها في طلاقة، ويكتبون بها في جمال وبلاغة، ويقولون فيها الشعر في رقة وأناقة، يا للحزن! مسيحيون يجهلون كتابهم وقانونهم ولاتينيتهم، وينسون لغتهم نفسها»[3].

وقال جوستاف جرونيباوم: «وليست منزلتها الروحية هي وحدها التي تسمو بها على ما أودعَ الله في سائرِ اللغات من قوةٍ وبيان، أمَّا السعة فالأمرُ فيها واضح، ومن يتتبع جميعَ اللغات لا يجد فيها على ما سمعته لغة تضاهي اللغة العربية، ويُضاف جمال الصوت إلى ثروتها المدهشة في المترادفات، وتزين الدقة ووجازة التعبير لغة العرب، وتمتازُ العربيةُ بما ليس له ضرب من اليسرِ في استعمالِ المجاز، وإن ما بها من كناياتٍ ومجازات واستعارات ليرفعها كثيرًا فوق كلِّ لغة بشرية

(١) ولد شبنجلر في مدينة بلاكنبورغ، وذلك في شهر أيار سنة ١٨٨٠ وحين شبّ درس العلوم الطبيعية في جامعة برلين. وبعد تخرجه رحل إلى مدينة ميونخ لعيش بقية عمره في القراءة والكتابة، معزولًا، أو معتزلًا الناس، ومنقطعًا للبحث والتنقيب، حتى مات في شهر أيار، سنة ١٩٣٦. راجع، أنور محمود زناتي، علم التاريخ واتجاهات تفسيره، مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠٠٧ م، ص ١١٩.

(٢) طيب تزيني، التشاؤم البطولي والثأرية المضادة، جريدة الاتحاد الإماراتية، بتاريخ ٣ مارس ٢٠٠٩م.

(٣) محمد بن رسلان، فضل العربية ووجوب تعلمها على المسلمين، دار العلوم الإسلاميَّة، القاهرة، يناير،١٩٨٩م، ص ٣٤.

أخرى، وللغةِ خصائصُ جمَّة في الأسلوبِ والنحو ليس من المستطاع أن يكتشف له نظائر في أيِّ لغة أخرى، وهي مع هذه السعة والكثرة أخصرُ اللغاتِ في إيصال المعاني، وفي النَّقلِ إليها، يبين ذلكً أنَّ الصورةَ العربية لأيِّ مَثَل أجنبيٍّ أقصر في جميعِ الحالات»[1].

كانت هذه أغلبَ الأغراض المحورية لطالبي اللغة العربية من الناطقين بغيرها ارتأينا الإشارة إلى أهمها لا التوقف عندها، ولعلَّ هذا هو سبب تعدُّدِ واختلاف كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها – من وجهة نظري – أي بعبارة أخرى: لَّما تعددت الأغراضُ والميول في دراسة اللغة العربية من قِبَل الطلاب غير الناطقين بالعربية، تعددت البرامج والكتب.

المحور الأول: متعلم اللغة العربية من الناطقين بغيرها وصعوبات التلقين:

تعترض طالبي اللغة العربية من الناطقين بغيرها عراقيل وصعوبات في تعلمها، حيث تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أصبح موضع اهتمام من طرف العديد من الراغبين على اختلاف أغراضهم أفرادًا ومؤسسات في العالم من غير العرب، وحيث إن تعلم أية لغة لا يتحقق بين عشية وضحاها، بل هو عملية تراكمية تتم عبر مراحل، كان جديرًا بنا الوقوف على أهم هذه الصعوبات إيمانًا بأن التشخيص أولى مراحل المعالجة، ومن خلال البحث ارتأينا تقسيم هذه الصعوبات إلى موضوعية وذاتية وأخرى منهجية:

١ - صعوبات موضوعية تتعلق باللغة نفسها:

سعة اللغة العربية:

من أولى المشكلات التي يمكن تسجيلها بهذا الخصوص وهي سعة اللغة العربية حيث إن مفرداتها وفيرة، وكلُّ مرادف ذو دلالة جديدة، قال الإمام الشافعي: «لسانُ العربِ أوسع الألسنة مذهبًا، وأكثرها ألفاظًا، ولا نعلمه يحيط بجميعِ علمه إنسانٌ غير نبي»[2].

وذكر عبد الغفور عطار: «أنَّ المستعملَ في العربية في عصرِنا الحاضر لا يكادُ يزيد على عشرةِ آلاف مادة، مع أنَّ "الصِّحاحَ" للجوهري يضم أربعين ألف مادة، و"القاموس" ستين ألف مادة، و"التكملة" ستين ألف مادة، و"اللسان" ثمانين ألف وأربع مئة، و"التاج" عشرين ومئة ألف مادة؛

(١) محمد بن رسلان، فضل العربية، مرجع سابق، ص ٣٧.

(٢) الشافعي، الرسالة، مرجع سابق، الجزء ١، ص ٤٢.

حتى قال السيوطي: «وأين سائرُ اللغاتِ من السَّعة ما للغة العرب؟!»[1].

وقال المستشرق المجري عبدالكريم جرمانوس: «إنَّ في الإسلامِ سندًا هامًّا للغة العربيــة أبقــى على روعتها وخلودها، فلم تنل منها الأجيال المتعاقبة، على نقيضِ ما حدث للغاتِ القديمة المماثلة كاللاتينية؛ حيث انزوت تمامًا بين جدرانِ المعابد، ولقد كان للإسلامِ قوة تحويل جارفة أثــرت في الشعوبِ التي اعتنقته حديثًا، وكان لأسلوبِ القرآن الكريم أثرٌ عميق في خيالِ هــذه الــشعوب، فاقتبست آلافًا من الكلماتِ العربية، ازدانت بها لغاتها الأصلية، فازدادت قوةً ونماءً، والعنصرُ الثاني: الذي أبقى على اللغة العربية هو مرونُتها التي لا تُبارى، فالألماني المعاصر مثلًا لا يستطيع أن يفهــمَ كلمةً واحدةً من اللهجةِ التي كان يتحدث بها أجدادُه منذ ألف سنة، بينمــا العــربُ المحــدثون يستطيعون فهمَ آداب لغتهم التي كتبت في الجاهلية قبلِ الإسلام»[2].

وقال المستشرق الألماني يوهان فك: «إنَّ العربيةَ الفصحى لتدين حتى يومنا هــذا بمركزِهــا العالمي أساسيًّا لهذه الحقيقة الثابتة، وهي أنَّها قد قامت في جميعِ البلدان العربية والإســلامية رمــزًا لغويًّا لوحدة عالم الإسلامِ في الثقافة والمدنية، لقد برهن جبروتُ التراث العربي الخالد على أنه أقوى من كلِّ محاولة يقصد بها زحزحة العربية الفصحى عن مقامها المسيطر، وإذا صــدقت البــوادر ولم تخطئ الدلائلُ، فستحتفظ العربيةُ بهذا المقامِ العتيد من حيث هي لغة المدنية الإسلامية»[3].

وقال هايوود: «إنَّ العربَ في مجال المعجم يحتلُّون مكانَ المركز، سواء في الزَّمانِ أو المكــان، بالنسبةِ للعالم القديمِ أو الحديث، وبالنسبة للشرقِ أو الغرب»[4].

وقال فيلا سبازا: «اللغةُ العربية من أغنى لغاتِ العالم، بل هي أرقى مــن لغــاتِ أوروبــا؛ لتضمنها كلَّ أدواتِ التعبير في أصولها، في حين أنَّ الفرنسيةَ والإنجليزية والإيطالية وســواها قــد تحدرت من لغاتٍ ميتة، ولا تزال حتى الآن تعالِجُ رمم تلك اللغاتِ لتأخذَ من دمائِها مــا تحتــاجُ إليه»[5].

(١) جلال الدين السيوطي، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، تحقيق محمد جاد المولى، المكتبة العصرية، بـيروت، ١٩٨٦م، الجزء ١، ص ٣٢٢.

(٢) أنور الجندي، الفصحى لغة القرآن، دار الكتاب اللبناني، طبعة ١، ١٩٨٢م، ص ٣٠١.

(٣) أنور الجندي، الفصحى لغة القرآن، مرجع سابق، ص ٣٠٢.

(٤) أنور الجندي، الفصحى لغة القرآن، مرجع سابق، ص ٣٠٢.

(٥) لغتنا هويتنا، رامز محيي الدين علي، المصدر، موقع ديوان العرب، بتصرف.

المشكلات الصوتية:

إن أصوات اللغة العربية متنوعة لهذا يواجه المتعلم غير الناطق بالعربية صعوبة في تعلم أصوات العربية التي تنقسم إلى «الأصوات الحلقية، والحنجرية والطبقية والمطبقة، فبعض هذه الأصوات لا توجد في كثير من اللغات، ولذلك معظم متعلمي اللغة العربية يواجهون صعوبة في تعلم هذه الحروف»[1].

المشكلات النحوية:

النحو هو العلم الذي يهتم بالعلاقة بين عناصر الجملة بحيث ينظم العلاقة بين أجزاء التركيب ومكوناته، فالنحو إذًا شقيق الصرف ولا يستغني أحدهما عن الآخر، بل لا يمكن فهم أحدهما دون الآخر، وبناء على ذلك فإن المشكلات النحوية لا تختلف كثيرًا عن المشكلات الصرفية التي يعاني منها متعلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها[2].

المشكلات الصرفية:

الصرف هو دراسة بنية الكلمة وهو حلقة وسطى بين دراسة الأصوات التي تكون الصيغ الصرفية للكلمة ودراسة التراكيب التي تنظم فيها هذه الصيغ، وتتميز اللغة العربية بأنها تمتلك نظامًا صرفيًّا وبأنها لغة متصرفة اشتقاقية، وهذه ميزة لا تتوافر في كثير من اللغات، فكثرة أبواب الصرف وتعدد موضوعاته وتشعب قضاياه ومسائله بحيث لكل باب صرفي مجموعة من القواعد ولكل قاعدة تفريعات، ولكل تفريع عدد من الضوابط والأحكام وهذا كله يشكل صعوبات في تعلم اللغة العربية.

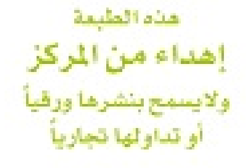
المشكلات الدلالية: تحتوي اللغة العربية على ثروة عظيمة من الكلمات التي تراكمت فيها منذ أقدم العصور ومعاني هذه الكلمات تعددت وتوسعت مع مرور الزمن وتعدد الأغراض.

هذا الكم الهائل من الكلمات وتعدد المعاني وصعوبة البحث عن معانيها في المعاجم يعد من الصعوبات التي يواجهها متعلمو اللغة العربية من غير الناطقين بها، ومن أهم المشكلات المعجمية والدلالية التي يعاني منها متعلمو

---

(١) زاهر بن مرهون بن حفيف، مناهج وكتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، دار المعارف، القاهرة، الطبعة ١، ١٩٧٠م، ص ١٦٩.

(٢) المدخل في تدريس النحو، محمود كامل الناقة، مكتبة الرشيد، الرياض، الطبعة ١، ٢٠١١م، ص٢٦٧.



اللغة العربية من غير الناطقين بها ما يلي:

- كثرة كلمات اللغة العربية مما يجعل من العسير على متعلميها السيطرة على كلماتها مهما أمضى الدارس من الوقت في تعلمها أو وصل إلى مستوى المعرفة بها.
- تعدد معاني الكلمات العربية وتنوع دلالاتها وانتقال الكلمة من المعنى الحقيقي إلى المعنى المجازي.

٢- صعوبات ذاتية تتعلق بمتعلم العربية من الناطقين بغيرها:

إن من أهم المشكلات التي تواجه الدارس الناطق بغير العربية عند تعلمه للغة العربية أنه يتأثر بلغته الأم وينقل بعض الجوانب اللغوية إلى اللغة العربية فمثلًا يحاول أن ينقل أصوات لغته الأم، أو يحاول استخدام تراكيبه المعروفة في لغته، كأن يجمع بعض الكلمات على أوزان لغته أو غير ذلك، سنحاول التعرف على المشكلات التي تواجه الدارس الناطق بغير اللغة العربية وهي مشكلات ذاتية من بينها:

مشكلات نفسية:

إن عملية تعلم اللغة العربية — شأن أي عملية تعلمية – هي في الحقيقة عملية نفسية إذ ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالجوانب النفسية لدى كل من المعلم والمتعلم، ولعل أهم هذه الجوانب وأكثرها تأثيرًا على نجاح عملية إجادة اللغة هي الدافعية، والدافعية — على حد ما اعتقده علماء النفس التربوي – تؤثر بشكل مباشر في عملية التعلم، فكلما كانت قوية ترتفع نسبة نجاح التعلم والعكس صحيح.

البيئة التعليمية:

لا شك أن أهمية البيئة تكمن في أنها تساعد على الترغيب في التعلم، وتوليد الدافع لدى المتعلمين وفي ذلك يقول لارسون فريمان: «إن البيئة التعليمية مصدر مهم لعملية تعلم الطلبة، من حيث الاستفادة من مكوناتها الطبيعية، والتفاعل معها باستخدام اللغة المتعلمة وتعزز لدى المتعلمين الشعور بالأمان»(١)، كما أن بعض المتخصصين يؤكدون على أهمية البيئة التعليمية من حيث التركيز على المجهود الذاتي للمتعلم، بتوفير البيئة المناسبة لتعلم اللغة بصورة مثلى.

(١) ختام محمد الوزان، إدراكات المدرسين لمشكلة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتعلمها، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلد ٤١ العدد الأول، ٢٠١٤م، ص ٤٠.

٣- صعوبات منهجية:

ويمكن إجمالها في الصعوبات التالية:

أسباب لغوية:

يعد التركيز على القواعد واتخاذها هدفًا نهائيًّا من تعلم اللغة العربية، من أهم المشكلات المنهجية التي تعيق الناطق بغيرها، فالقواعد ما هي إلا فرع من فروع اللغة الذي يحتاج إليه المتعلم في بناء كفايته اللغوية وهو في ذلك يحتاج إلى غيرها مثل الأصوات والكلمات، والواقع لدى متعلمي اللغة العربية يؤكد أن الإلمام بقواعد اللغة العربية لا يضمن إجادتها، ومن الموقف الذي يمكن وصفه غير سليم نحو اللغة العربية هو إهمال الجوانب الصوتية من هذه اللغة، إذ الصوت أصل اللغة وفي ذلك لا يختلف اثنان.

والوجه الثاني من هذه النظرة اللغوية غير السليمة نحو اللغة العربية –والذي أدى إلى تدني نسبة إجادتها – هو الإيمان بأن العربية معرفة وليست أداءً، وأهم ما يترتب على هذا التوجه في تعلم اللغة العربية على "كيف أعرف اللغة" بدلا من "كيف أستخدم اللغة". وهذا التركيز على المعرفة اللغوية دون الكفاية اللغوية يؤدي بدوره إلى ابتعاد المتعلم عن الاتصال اللغوي بالتالي إهمال الوظيفة الأساسية للغة وهي الاتصال، الذي يؤدي بدوره إلى إهمال اجتماعية اللغة.

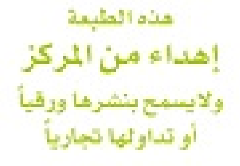
أسباب تربوية:

ثمة ما يشبه الاتفاق بين خبراء تعليم اللغة العربية أن أهم ما يقف وراء صعوبة تعليم اللغة العربية وتعلمها لدى الناطقين بغيرها هو مشكلة منهجية، لقد أثبتت الدراسات أن تعليم وتعلم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية في كثير من البلدان يفتقر إلى مناهج تضمن للمهتمين به نتائج مرضية.

إن المشكلة التي تعاني منها برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الوقت الراهن هي بقاء هذه المناهج والمقررات والكتب من غير تعديل يواكب التغيرات التي نعيشها اليوم، لا في ميدان تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية وحسب بل في معظم ميادين الحياة، وبخاصة ميادين الاتصال والمعلومات[١].

أما العقبات التي تنبع من طبيعة المناهج فمردها إلى أن المناهج المعتمدة في تعليم العربية تركز

(١) ياسر همام، اللغة والهوية في تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية، مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة ٢٠٠٤م، ص ٢٨.



على مهارة القراءة والكتابة والترجمة وقلما تركز على مهارة القراءة والكتابة والترجمة وقلما تراعي الفروق اللغوية: الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، الموجودة بين اللغة العربية واللغة القومية للمتعلم تشكل عبئًا على المتعلم.

إضافة إلى هذه الصعوبات يمكن إدراج عامل مهم أيضًا، يعد من العراقيل التي تواجه متعلمي اللغة العربية في العالم بأسره وتحد من إجادتها وهو العامل السياسي.

٤- صعوبات سياسية:

ثمة أسباب أخرى يمكن ذكرها من ضمن العوامل المؤدية إلى صعوبة إجادة اللغة العربية وهي سياسة نشر اللغة العربية على المستوى الدولي، فمن المعروف أن دول العالم تبذل جهودًا كبيرة في نشر لغتها للأجانب خارج حدودها، فنرى بريطانيا على سبيل المثال لا الحصر تمارس سياسة مستمرة في نشر اللغة الإنجليزية في دول العالم منها مثلا من خلال مؤسسة تعرف بـ " British Council" التي تسعى من ضمن مهامها إلى توفير ما يحتاجه الأجانب في إجادة اللغة الإنجليزية من مناهج، ووسائل تقنية، ومواد تعليمية تعلمية، ومنح دراسية، وغيرها من التحفيزات، وهذا بكل أسف لم تتمتع به اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية و لم تبادر الدول العربية إلى توفيره، ورغم أننا نشاهد عددا من المعاهد العربية منتشرة في بعض الدول ونشاهد أنواعا من الكتب التعليمية منشورة ومستخدمة في المؤسسات التربوية إلا أن نشر اللغة العربية على ما يبدو لا يزال يستند إلى كونها لغة دينية أكثر منه لغة أجنبية.

ولذا فلا يمكن تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها إلا من خلال منهج علمي، معد على أسس واضحة وبطريقة منظمة، ومكون من عناصر محددة.

المحور الثاني: الأسس المنهجية لتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

تتميز اللُّغة العربية بتَجربة فريدة من نوعها في انتشارها بين الشعوب غير الناطقة بها، وتَحوُّلها إلى لغة أُولَى لأبناء هذه الشُّعوب في زمنٍ قياسيّ، وبالرغم من ذلك فإنَّه ليس لـدَيْنا مَـصادرُ أو معلوماتٌ مُوثَّقة عن الطريقة التي اتَّبعَها المسلمون الأوائل في تعليم هذه اللُّغة المقدَّسة في البلاد التي فتَحوها؛ هل كانت عبر الانصهار والاختلاط المُباشر بين العرب الفاتحين والمسلمين الجُدد، أم كان عن طريق تعليم منظَّم من خلال مَدارس أو كتاتيب، أو حلقات العلم بالمساجد، كما كان متَّبعًا في باقي العلوم بِما فيها علوم اللُّغة.

وإن كانت هناك إشارات تشير إلى دَور الاختلاط المُباشر في تعليم اللُّغة العربية لغير الناطقين

بها، يقول ابنُ خَلدون وهو يؤكِّد على دور العجَم في تصنيف النَّحو: «فكان صاحب صناعة النَّحو سيبويه والفارسي من بعده، والزَّجَّاج من بعدهما، وكلُّهم عجم في أنسابهم، وإنَّما رُبُّوا في اللِّسان العربي فاكتسَبوه بالمَرْبَى ومُخالطةِ العرب، وصيَّروه قوانين وفنًّا لمن بعدهم»[1].

ويقول في موضعٍ آخَر: «فإذا تقدمَت في اللِّسان ملَكةُ العجمة، صارَ مقصِّرًا في اللُّغة العربيَّة، لما قدَّمناه من أنَّ المَلَكَة إذا تقدَّمَت في صناعة بمحل فقلَّ أن يُجيد صاحبُها ملَكة في صناعة أخرى، وهو ظاهر، وإذا كان مقصِّرًا في اللُّغة العربية ودلالاتها اللفظيَّة والخَطِّية اعتَاص عليه فَهْمُ المعاني منها كما مرَّ، إلاَّ أن تكون ملَكة العجمة السَّابقة لَم تستَحْكم حين انتقلَ منها إلى العربيَّة، كأصاغرِ أبناء العجم الَّذين يُربَّون مع العرب قبل أن تَستحكم عُجمتُهم، فتكون اللُّغة العربية كأنَّها السابقة لهم، ولا يكون عندهم تقصيرٌ في فَهْم المعاني من العربيَّة»[2].

فهو يؤكِّد في هذَيْن النصَّيْن على أنَّ المُخالطة والتربية بين العرب هي التي كَسبَتْ هؤلاء العجَم اللِّسان العربيَّ وساعدَتْهم على إتقانه، بيد أنَّ هذا لا يَمنع أن كون هناك مَجالس أو مدارس أو وَسائل أخرى، لتعليم اللُّغة العربية لغير الناطقين بها.

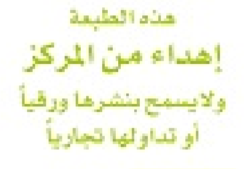
ويَذْكر أبو الفرَج الأصفهاني صاحبُ "الأغاني" خبَرًا عن عديٍّ بن زيدٍ العبادي وهو شاعرٌ جاهلي معروف، قد تعلَّم الكتابة والكلام بالفارسيَّة، فيقول: «فلمَّا تحرَّك عديٌّ بن زيد، وأيفَع، طرَحَه أبوه في الكُتَّاب، حتَّى إذا حذَقَ، أرسلَه المَرْزُبان مع ابنه (شاهان مَرْد) إلى كُتَّاب الفارسية، فكان يختلف مع ابنه، ويتعلَّم الكتابة والكلام بالفارسيَّة، حتَّى خرج من أفهَمِ الناس بها وأفصحهم بالعربيَّة، وقال الشِّعرَ وتعلم الرَّمي بالنشاب»[3].

كما ثبت أيضًا عن الرسول ﷺ انه أمر زيد بن ثابت بتعلم اللغة السريانية ليتولى أعمال الترجمة والرد على الرسائل، وروي أنه تعلم بأمر منه ﷺ العبرية والفارسية والرومية وغيرها، فعنه رضي الله عنه قال: «أمرني رسول الله ﷺ أن أتعلم له كلمات من كتاب يهود، قال: إني والله ما آمن يهود على كتابي، قال فما مر بي نصف شهر حتى تعلمته له، فلما تعلمته كان إذا كتب إلى

(١) تاريخ ابن خلدون، ابن خلدون، تحقيق خليل شحادة، دار الفكر، الطبعة الثانية، ١٩٨٨م، الجزء ١، ص٧٤٨.

(٢) تاريخ ابن خلدون، ابن خلدون، مرجع سابق، الجزء ١، ص ٧٥١.

(٣) أبو الفرج الأصفهاني، الأغاني، تحقيق سمير جابر، دار الفكر، الطبعة ٢، ص٩٣/٢



يهود كتبت إليهم، وإذا كتبوا إليه قرأت لــه كتابهم»[1]، فأصبح الفَتَى زيدُ بنُ ثابــت تَرْجُمــانَ رَسولِ اللّه ﷺ رواية تلخص لنا ما ذكرناه سالفا أن الدافعية تعد شيئًا مهمًّا في تعلم اللغات.

كما تذكر المصادر توافر عدد من المستشرقين على تعلم العربية ودراستها ودراســة علاقتــها بالإسلام و«كل ما يتصل بها من قريب أو بعيد، فبحثوا في فقهها، وأصواتها، ولهجاتها، ونحوهــا، وصرفها، وأصولها، ومعاجمها، وأطوارها، وغزارتها، ومادتهــا، وفلــسفتها، وعلاقاتهــا باللغــات الأخرى، وخاصة اللغات الساميَّة، ومميزاتها وعناصرها، وتاريخها، ونقوشها، وكل ما أنتجته هــذه اللغة»[2].

وفيما يأتي ذكر بعض المهتمين بالدراسات اللغويَّة العربية وذكر بعض مؤلفاتهم فيها:

- يوهان فاك: «العربية، دراسات في اللغة واللهجات والأساليب»: اهتم المؤلف في هذا الكتاب بدراسة العلاقة بين الإسلام واللغة العربية، ودرس خصائصها وارتباطهــا بــالقرآن الكــريم، وتطورها بعد وفاة الرسول صلى الله عليه وسلم، وحياتها في العهد الأمــوي، وأطوارهــا في العهد العباسي... وسيطرتها على العالم الأدبي والعلمي والفكري، ولهجاتها وفصاحتها، وظهور اللغات الدارجة، والعلاقات اللغويَّة في المحيط الإسلامي...، وبداية مرحلتها الحديثــة بحملــة نابليون، ومشكلة اللحن وأطوارها، وغيرها من المسائل[3].
- إسرائيل ولفنسون: «تاريخ اللغات السامية»: بحث في اللغة العربية ومترلتها بين اللغات السامية الأخرى، ثُمَّ في اللهجات العربية البائدة واللهجات العربية الباقية، مشيرًا إلى المنــهج العلمــي لعلماء الاستشراق في دراستهم للغة العربية وما يتعلق بها[4].
- هنري فليش: «العربيَّة الفصحى»: درس اللغة العربية بإسهاب... مــن جوانبــها الــصوتيَّة

(١) الترمذي، سنن الترمذي، كتاب الاستئذان والآداب، باب ما جاء في تعليم السريانية.

(٢) أحمد سمايلوفتش، فلسفة الاستشراق وأثرها في الأدب العربي المعاصر، دار الفكر العربي، القاهرة، الطبعة ١، ١٩٩٨م، ص ١٨٤

(٣) أحمد سمايلوفتش، فلسفة الاستشراق، مرجع سابق، ص ١٨٤.

(٤) أحمد سمايلوفتش، فلسفة الاستشراق، مرجع سابق، ص ١٨٤.

والصرفيَّة والاشتقاقيَّة[1].

- يوسف جبرا: «تاريخ دراسة اللغة العربيَّة بأوروبا»: بحث في تاريخ دراسة العربية بأوروبا قديمًا وحديثًا، واهتمام علماء الاستشراق بها ومتعلقاتها[2].

ومن المستشرقين من توافر على المعجم العربي كشفًا وتحقيقًا ونشرًا، ودراسة[3]، ومنهم الآتية أسماؤهم:

ما ثيو لمسدن: نشر "القاموس المحيط" لمجد الدين الفيروزآبادي.

إدوارد وليام لين: له "مد القاموس"، وهو معجم عربي إنجليزي... وقد ضمن مقدمته وصفًا لعدد غير قليل من المعاجم العربية القديمة جاء في الإيجاز والإفادة[4].

فريتس كرانكو: له بواكير المعاجم العربية حتى عصر الجوهري... ونشر: «المأثور فيما اتفق لفظه واختلف معناه»[5].

وكل هؤلاء المستشرقين من الإنجليز وغيرهم كثير من مختلف الجنسيات الأوروبية والأمريكية والروسية بذلوا جهودًا كبيرة في خدمة المعجم العربي في مجال التحقيق والترجمة والنشر[6].

ومن المستشرقين من شارك في المجمعات اللغوية العربية في كل من مصر ودمشق وبغداد وغيرها وأسهم بجهوده في خدمة تلك المجامع[7]، وكان علي رأس المهتمين بالدراسات العربية سيمون أوكلى الذي تولي مهمة تدريس اللغة العربية في جامعة كمبريدج ١٧١١م وألف كتابه الشهير "تاريخ المسلمين" الذي تناول التاريخ الثقافي والسياسي للإسلام[8]

---

(١) أحمد سمايلوفتش، فلسفة الاستشراق، مرجع سابق، ص ١٨٤.

(٢) أحمد سمايلوفتش، فلسفة الاستشراق، مرجع سابق، ص ١٨.

(٣) معجم المعاجم، تعريف بنحو ألف ونصف ألف من المعاجم العربية التراثية، أحمد شرقاوي، دار الغرب الإسلامي بيروت، ص أ، الطبعة ٢، ١٩٩٣م.

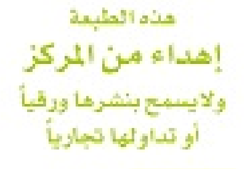
(٤) أحمد شرقاوي، معجم المعاجم، مرجع سابق، ص ب.

(٥) أحمد شرقاوي، معجم المعاجم، مرجع سابق، ص ب.

(٦) أحمد شرقاوي، معجم المعاجم، ص ب، ج. د. وقد أورد أكثر من ثلاثين مستشرقًا من مختلف البلدان الغربية ومؤلفاتهم في المعاجم اللغوية العربية.

(٧) نذير حمدان، مستشرقون، سياسيون، جامعيون، مجمعيون، مكتبة الصديق، الطائف، الطبعة ١٩٨٨،١م، ص ١٣٧-٢٣١.

(٨) ميشيل جحا، الدراسات العربية والإسلامية في أوروبا، معهد الأنماء العربي، بيروت،١٩٨٢م، ص ٣٣.



46050/3 _ftn/ ،http://www.alukah.net/literature_language/

ويأتي من بعده جورج سال[1] http://www.alukah.net/literature_language/، 46050/4 /_ftn الذي ترجم معاني القرآن الكريم، وأصبحت ترجمته المرجع الأساسي للترجمات الواردة بعدها لسنين عديدة، كما خلفت هذه الترجمة حركة واسعة للتعرف على الثقافة الإسلامية وبيان خصائصها الإيجابية.

ومن أشهر المستشرقين الروس كراتشكوفيسكي[2] الذي شغف منذ صغره بدراسة آراء المستشرقين ودراسة اللغة العربية وذهب إلى الشرق فزار مصر وسوريا وفلسطين، فاطّلع على خزائن كتبها وتعرف إلى علمائها وأدبائها ثم عاد إلى بلاده وعين أستاذًا للعربية[3] وثمة رأي يقول: إنه كان مكتشف الأدب العربي الجديد بالنسبة للغرب[4].

ورينهارت دوزى الهولندي (ت ١٨٨٣م)، الذي وضع معجما عربيًّا يعد ذيلًا للمعاجم العربية[5] Supplément aux dictionnaires arabes، إذ جمع فيه من الألفاظ العربية ما لم يرد فيها.

ومَهْما يكن من نَقْص المعلومات الموثَّقة، فإنَّ الذي لا شكَّ فيه أن العربيَّة انتشرَتْ هذا

---

(١) جورج سال ١٦٩٧م – ١٧٣٦م: ولد في لندن التحق في البداية بالتعليم اللاهوتي تعلم العربية على يد معلم من سوريا وكان يتقن اللغة العبرية أيضًا، من أبرز أعماله ترجمته لمعاني القرآن الكريم التي قدم لها بمقدمة احتوت على كثير من الافتراءات والشبهات، ومن الغريب أن يقول عنها عبد الرحمن بدوي "ترجمة سال واضحة ومحكمة معًا، ولهذا راجت رواجًا عظيمًا طوال القرن الثامن عشر إذ عنها ترجم القرآن إلى الألمانية عام ١٧٤٦م.

(٢) إغناطيوس كراتشكوفسكي: مستشرق روسي ولد في ١٦ مارس ١٨٨٣م، أمضى طفولته في طشقند حيث تعلم اللغة الأوزبكية، درس اللغات الكلاسيكية اليونانية واللاتينية، بدأ بتعلم اللغة العربية بنفسه. وفي عام ١٩٠١م التحق بكلية اللغات الشرقية في جامعة سان بترسبرج، ودرس عددًا من اللغات منها العبرية والحبشية والتركية والفارسية، درس التاريخ الإسلامي على يد المستشرق بارتولد، زار العديد من الدول العربية والإسلامية منها تركيا وسوريا ولبنان ومصر وتعرف إلى كثير من أعلام الفكر العربي الإسلامي منهم الشيخ محمد عبده والشيخ محمد كرد علي وغيرهما اهتم بالشعر العربي في العصر الأموي وفي العصر العباسي.

(٣) نجيب العقيقي، المستشرقون، دار المعارف، القاهرة ١٩٦٤م، الجزء ٣، ص ٩٥٤.

(٤) أنا دولينينا، من تاريخ الاستشراق في الاتحاد السوفييتي، مجلة الاستشراق، ج ٢، بغداد ١٩٨٧م ص ٥٧.

(٥) معجم موسوعيّ، جعل فيه دوزي الكلمات العربية مع مرادفاتها الفرنسية وأسمائها العلمية، وهو من المراجع الرئيسية للمفردات والألفاظ التي لم ترد في المعاجم العربية.

الانتشارَ الكبير بغض النظر عن اختلاف رغبات طالبي اللغة العربية من الناطقين بغيرهـا؛ فكيـف استطاع هؤلاء تعلم العربية وبلوغ هذه المنازل في اتقاها؟؟؟

فعلى أساس أن اللغة عموماً ـ أي لغة كانت ـ لها ثلاث وظائف، هي:

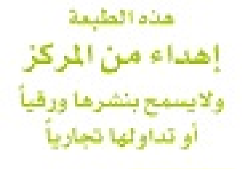
- أنَّها الركنُ الأول في عمليةِ التفكير.
- وهي وعاءُ المعرفة.
- وهي الوسيلةُ الأولى للتواصلِ والتفاهم والتخاطب، وبثِّ المشاعر والأحاسيس.

هذا القدرُ من أهميةِ اللغة مشتركٌ بين بني الإنسان وبين اللغات كافة في كلِّ مكان وزمان، إلا أنَّ اللغة العربية امتازت عن سائرِ لغات البشر بأنها اللغةُ التي اختارها الله سبحانه وتعالى لوحْيه؛ لما تمتازُ به من مميزات، فإن تعلم اللغة «الملكة كما تقدم تحصل بممارسة كلام العرب وتكرره علـى السمع والتفطن لخواص تركيبه، وليست تحصل بمعرفة القوانين العلمية في ذلك، التي استنبطها أهل صناعة البيان، فإن القوانين إنما تفيد علمًا بذلك اللسان ولا تفيد حصول الملكة في محلها»[1]. وهذا دليل على قدرة الإنسان على اكتساب اللغة سواء كانت فارسية أو عربية أو سريانية أو غيرها.

وهذا ما ذكره أيضًا تشومسكي في كتاباته حيث أدرج مصطلحين هامين في حقل اكتـساب اللغة وهما Competence أي المعرفة أو الكفاءة اللغوية التي توجد في دماغ المتحـدث، فكـل إنسان يحتوي دماغه على هذه المعرفة بحيث تتم تغذيتها لاحقًا من خلال المُحيط الذي يعيش فيـه ومصطلح Performance أي القدرة اللغوية على إنتاج اللغة أو الأداء اللغوي، فبعـد أن يـتم إضافة المُدخلات اللغوية التي اكتسبها المُتحدث من بيئته إلى الكفاءة اللغوية يصبح الإنسان قـادرًا على إنتاج اللغة، وهذا ما سماه ابن خلدون بمَلكة اللسان، حيث يحسب له أيـضًا الْتفاتُـه إلى أن وسيلة اكتساب الملكة اللسانية هي السمع، فـ"السمع أبو الملكات اللسانية2"، إن مقولة الـسَّمع الخلدونية نقلتْنا نقلة مهمة باتجاه الوعي بوسيلة تعلُّم اللغات واكتسابها، والذائقة الأدبية والشعرية، وطلاقة اللسان، وباختصار: أصبح الربط بين اللسان والسمع أبينَ ما يكون، وإذا كانـت ملكـة اللسان تربَّى عن طريق الأُذن، فإن تغيُّرها أو فسادها يكون عن طريق الأذن أيضًا، واللسان العربي الذي كان عن طريق السمع، تغيَّر أو فسد كذلك بالسمع، وهذا ما أدَّى إلى نشأة صناعة العربيـة

(١) عبدالرحمن ابن خلدون، المقدمة، مرجع سابق، الجزء ٣، ص ١٠٨٦.

(٢) عبدالرحمن بن خلدون، المقدمة، مرجع سابق، الجزء ٣، ص ١١٢٩.



أو علم النحو.

بالإضافة إلى هذه الملكة الفطرية، وزيادة على كون اللغة العربية تحمل من اللين والمرونة ما يجعلها أسهل في التلقين كما يقول الأمريكي (وليم ورل): «إن للغة العربية من اللين، والمرونة، ما يمكنها من التكيّف وفق مقتضيات هذا العصر. فاللغة العربيَّة مطبوعة وتعبر عن الفطرة وتتفق وحقائق الأشياء ولها جرسها الشاعري الجميل وهي سهلة التعلم والتعليم تامَّة في ألفاظها كاملة في حروفها»[1]، وكما قال ابن خلدون فهي: «أحسن الملكات وأوضحها إبانة عن المقاصد»[2].

بالإضافة إلى هذا كله ومن أجل تدليل الصعوبات أمام متعلمي اللغة العربية نذر جمهور من اللغويين أنفسهم لخدمة اللغة العربية بوضع قواعدها وتيسير سبل تملكها والضفر بها بحيث أجادوا في ذلك وأبدعوا.

جهود العلماء اللغويين في اللغة العربية:

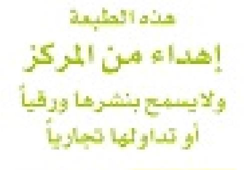
إن قواعد النحو والصرف وطريقة كتابة الحرف العربي وضبطه بالشكل والإعجام من ناحية، وتحقيقه في مجال الأداء والصوت[3] من ناحية أخرى، خُدِمَ ذلك كله بعبقرية وبراعة أظهرت تميُّز اللغة العربيَّة على سائر اللغات، وحدَّدَت دلالة الألفاظ على المعاني بغاية الدقّة، "فقد عكف علماء الأُمَّة على اللغة العربيَّة وعلومها، واستنبطوا قواعدها، ووضعوا أصول نحوها وصرفها حتى تمت الضوابط والمقاييس في غاية الوضوح والبيان ممَّا جعلها لغةً علميَّة مكتسبة يسهل حذقها وتعلمها على أبناء اللغة العربيَّة الناشئة»[4]، «وعلى أبناء غير العربيَّة الذين دخلوا دين الإسلام أفواجًا، فانتشرت اللغة بينهم كما لم تنتشر لغة من قبل سرعة ويسرًا، ولم يكن أبو الأسود الدؤلي، والخليل بن أحمد، وسيبويه، والمبرد، وأبو علي بن فارس، والثعالبي، وابن سيده، والزبيدي... وغيرهم كثير علماء في اللغة يتشدقون في المجتمعات بعلمهم، أو سعيًا لرزق صغير أو طلبا لمنصب... بل كان كل منهم يهب حياته في خدمة علم من علوم العربيَّة يتقرب به إلى الله عز وجل، وهذه

(١) نايف معروف، خصائص العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس، بيروت، ١٩٨٧م، الطبعة ٢، ص ٣٨.

(٢) ابن خلدون، تاريخ ابن خلدون،، مرجع سابق، ص، الجزء ١، ص ٢٩٥.

(٣) محمد مصطفى بن الحاج، عالمية اللغة العربيَّة، من قضايا اللغة العربيَّة، مرجع سابق، ص ٢١٧.

(٤) صلاح عبد المقصود وحسن علي ربا، لغة القرآن بين مكر الأعداء وحرص الأبناء؛ تحقيق نشر في مجلّة الأُمَّة، العدد ٤٣، رجب ١٤٠٤هـ، ص ٥٩.



غايتهم الأولى ! فدانت لهم العربيَّة وذلل لهم علمها»[1].

وبالنظر إلى علماء التجويد فإنَّهُم كما قال أحد الباحثين: «حققوا في مجال الأداء الصوتي القرآني ظاهرة نادرة الحدوث في أيِّ لغة من لغات العالم، وإليهم يرجع الفضل في حفظ النطق العربي الفصيح سالمًا إلى حد بعيد من تأثيرات التطور اللغوي»[2].

إذا بفضل العلماء استطاعت اللغة العربية تجاوز المشكلات الصوتية والنحوية والصرفية والدلالية، لكن تبقى المشكلات المنهجية على رغم التقدم العلمي الذي يعرفه عالمنا اليوم، يستعصي حلها، تحتاج تكاثف الجهود لبناء منهج علمي رصين يخدم العربية ابتداء ويخدم طالب العربية من الناطقين بغيرها انتهاء.

خاتمة:

لا شك أن اللغة العربية تتبوأ مكانة عالية بين اللغات العالمية، لأنها لغة القرآن الكريم والسنة الشريفة، فهي تجمع بين أبناء الأمة العربية في وعاء لغوي واحد، كذلك تعد برأي جميع اللغويين بمن فيهم الأجانب أنها تمتلك كل مقومات اللغة القادرة على استيعاب العلوم والفنون والآداب كافة، أي أنها لغة الحضارة العالمية، لهذا لا بد من وضع آلية لغوية عربية شاملة تقوم على الاهتمام باستخدام العربية الفصحى التي تستعمل في مجالات الحياة العلمية والعملية في أنحاء العالم، وفق منهج علمي ينمي التوجهات التي تساعد متعلم اللغة العربية من الناطقين بغيرها على تخطي الحاجز النفسي وزيادة رغبة المتعلم ودافعيته للتعلم.

---

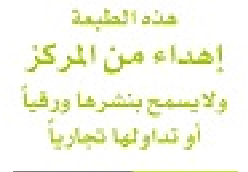
(١) صلاح عبد المقصود وحسن علي ربا، لغة القرآن، مرجع سابق، ص ٥٩.

(٢) محمد مصطفى بن الحاج، عالمية اللغة العربيَّة، مرجع سابق، ص ٢٧١.

المصادر والمراجع

- القرآن الكريم برواية ورش.
- ابن تيمية، اقتضاء الصراط المستقيم لمخالفة أصحاب الجحيم، تحقيق ناصر بن عبدالكريم العقل، دار الكتب العلمية، ١٤٠٧هـ.
- ابن خلدون، تاريخ ابن خلدون، تحقيق خليل شحادة، دار الفكر، الطبعة الثانية، ١٩٨٨م.
- ابن قتيبة، تأويل مشكل القرآن، تحقيق السيد أحمد صقر، المكتبة العلمية، المدينة المنورة، الطبعة ٣، ١٤٠١هـ.
- أبو عبدالله محمد الشافعي، الرسالة، تحقيق أحمد شاكر، مكتبة الحلبي، مصر، ١٩٤٠م.
- أبو الفرج الأصفهاني، الأغاني، تحقيق سمير جابر، دار الفكر، الطبعة٢.
- أحمد بن فارس الرازي، الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها فقه اللغة، تحقيق أحمد حسن بسج، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة ١، ١٩٩٧م.
- أحمد سمايلوفتش، فلسفة الاستشراق وأثرها في الأدب العربي المعاصر، دار الفكر العربي، القاهرة، الطبعة ١، ١٩٩٨م.
- إسماعيل العرفي، اللغة العربية أم اللغات ولغة البشرية، دار الفكر، دمشق، الطبعة ١٩٨٥م.
- أنا دولينينا، من تاريخ الاستشراق في الاتحاد السوفييتي، مجلة الاستشراق، بغداد ١٩٨٧م.
- أنور الجندي، الفصحى لغة القرآن، دار الكتاب اللبناني، طبعة ١، ١٩٨٢م.
- أنور الجندي، اللغة العربية بين حماتها وخصومها، مطبعة الرسالة، مصر
- أنور محمود زناتي، زيارة جديدة للاستشراق، مع دراسة للرؤية الاستشراقية المنصفة للرسول محمد ﷺ، مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠٠٦م.
- أنور محمود زناتي، علم التاريخ واتجاهات تفسيره، مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠٠٧م.
- الترمذي، سنن الترمذي، كتاب الاستئذان والآداب، باب ما جاء في تعليم السريانية.
- جلال الدين السيوطي، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، تحقيق محمد جاد المولى، المكتبة العصرية، بيروت، ١٩٨٦م.
- جوستاف لوبون، حضارة العرب، ترجمة عادل زعيتر، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة، ١٩٥٦م.
- رامز محيي الدين علي، لغتنا هويتنا، المصدر، موقع ديوان العرب.
- زاهر بن مرهون بن حفيف، مناهج وكتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، دار المعارف، القاهرة، الطبعة ١، ١٩٧٠م.

- زيغريد هونكه، شمس العرب تسطع على الغرب، تعريب إبراهيم بيضون وآخرين، دار صادر، الطبعة ٨، ٢٠٠٠م.
- شكري فيصل، قضايا اللغة العربية المعاصرة، بحث مدرج في: قضايا اللغة العربية المعاصرة، إصــدار المنظمــة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة الثقافة، تونس، ١٩٩٠م.
- جميل عيسى الملائكة، اللغة العربيَّة ومكانتها في الثقافة العربيَّة الإسلاميَّة.
- شكري فيصل، قضايا اللغة العربيَّة المعاصرة محمد مصطفى الحاج، عالمية اللغة العربيَّة.
- طيب تزيني، التشاؤم البطولي والثأرية المضادة، جريدة الاتحاد الإماراتية، بتاريخ ٣ مارس ٢٠٠٩م.
- عباس محمود العقاد، أشتات مجتمعات في اللغة والأدب، دار المعارف، مصر، الطبعة ٦.
- عبدالرحمن بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، تحقيق علي عبدالواحد وافي، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠٠٤م.
- علي عبد الواحد وافي، فقه اللغة، القاهرة، دار نهضة مصر، ١٩٩٧م.
- فردينان دي سوسير، محاضرات في الألسنية العامة، ترجمة يوسف غازي ومجيــد النــصر، المؤســسة الجزائرية للنشر، ١٩٨٦م.
- اللسان العربي وقضايا العصر، رؤية علمية في الفهم والمنهج والخصائص والتعليم والتحليــل، عمــار ساسي، عالم الكتب الحديث، اربد، الأردن، ٢٠٠٩م.
- ليلى صديق، تأثير اللغة العربية في غيرها من اللغات، مجلة حوليات التراث، العدد ٥، جامعة مستغانم، الجزائر، ٢٠٠٦م.
- مازن المبارك، اللغة العربية في التعليم العالي والبحث العلمي، مؤسسة الرسالة، الطبعة ٢، ١٤٠١هـــ.
- مازن مبارك، نحو وعي لغوي، مؤسسة الرسالة، دمشق، الطبعة ١، ١٩٧٩م.
- ماكس فانتاجو، المعجزة العربية، تعريب رمضان لاوند، دار العلم للملايين، الطبعة ١، ١٩٥٤م.
- محمد بن أبي بكر بن قيم الجوزية، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٧٣م، الطبعة ٢.
- محمد بن رسلان، فضل العربية ووجوب تعلمها على المسلمين، دار العلــوم الإســلاميَّة، القــاهرة، يناير،١٩٨٩م.
- المدخل في تدريس النحو، محمود كامل الناقة، مكتبة الرشيد، الرياض، الطبعة ١، ٢٠١١م.
- مصطفى صادق الرافعي، تحت راية القرآن، المعركة بين القديم والجديد، المكتبة العــصرية، بــيروت، ٢٠٠٢م
- معجم المعاجم، تعريف بنحو ألف ونصف ألف من المعاجم العربية التراثيــة، أحمــد شــرقاوي، دار الغرب الإسلامي بيروت، الطبعة ٢، ١٩٩٣م.
- ميشيل جحا، الدراسات العربية والإسلامية في أوروبا، معهد الإنماء العربي، بيروت،١٩٨٢م.



- نايف معروف، خصائص العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس، بيروت، الطبعة ٢، ١٩٨٧م.
- نجيب العقيقي، المستشرقون، دار المعارف، القاهرة ١٩٦٤م.
- نذير حمدان، مستشرقون، سياسيون، جامعيون، مجمعيون، مكتبة الصديق، الطائف، الطبعة ١، ١٩٨٨م.
- ياسر همام، اللغة والهوية في تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية، مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة ٢٠٠٤،١م.

المراجع الأجنبية:

- Eric M. North،The Book of a thousand tongsk Published for the American Bible Society ،New York and London ،1938.

المجلات والمواقع الالكترونية:

- ختام محمد الوزان، إدراكات المدرسين لمشكلة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتعلمها، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد الأول، ٢٠١٤م.
- صلاح عبدالمقصود وحسن علي ربا، لغة القرآن بين مكر الأعداء وحرص الأبناء، مجلّة الأُمَّة، العدد ٤٣، رجب ١٤٠٤هـ .
- فرحان السليم، اللغة العربية ومكانتها بين اللغات، موجود في الشبكة العنكبوتية،http://www.alkutubcafe.com/book/، TF١Yk.html
- محمد عابد الجابري، التعريب وحدة الوزارة، بطالة الخريجين، حوار حول قضايا التعليم بالمغرب، مجلة فكر ونقد، عدد ٢٤.

التباين اللغوي والمهاري بين طلاب أقسام اللغة العربية في الجامعات التركية

د. أحمـــــد الديــــــاب
أستاذ اللغة العربية في جامعة أنقرة

الملخـص:

ينقسم متعلمو اللغة العربية من غير الناطقين بها في الجامعات التركية إلى أربعة أقسام، القسم الأول: الطلاب الذين يدرسون في قسم اللغة العربية وآدابها. القسم الثاني: الطلاب الذين يدرسون في قسم تعليم اللغة العربية، أي كلية التربية والتعليم. القسم الثالث: الطلاب الذين يدرسون في قسم الترجمة. القسم الرابع: الطلاب الذين يدرسون في قسم الشريعة.

أما القسم الأول فتبدو الفجوة كبيرة بينه وبين اللغة العربية؛ وذلك أن الطالب في أثناء مسيرته التعليمية تنقصه متطلبات كثيرة، فعلى سبيل المثال: غالبية الطلاب الذين يدرسون في هذا القسم لا يمرون بسنة تحضيرية تجهزهم للدخول إلى عوالم الأدب، هذا من ناحية، وفي المقابل سيحتاج الطالب فيما بعد إلى مهارة المحادثة والكلام، فمعلمو هذا القسم منشغلون بتوصيل المادة الأدبية بلغتهم الأم، ويبتعدون عن اللغة العربية، وهذا يؤدي إلى اتساع الفجوة بين الشكل الخارجي للغة وروحها ومضمونها الحقيقي، وسوف أناقش نقاطًا عدة تخص طلاب هذا القسم. أما طلاب قسم تعليم اللغة العربية فيبدون على النقيض تمامًا، فهم يهتمون باللغة العربية بشكلها التعليمي مبتعدين في ذلك عن آدابها والعناصر الثقافية المكونة. ومما يلفت النظر أن بعض كليات الشريعة الإسلامية بدأت تستعين بمنهج هذا القسم لتدريس طلابها سنة تحضيرية، مع فارق يسير هو أن المفردات تكتسي ثوبًا إسلاميًّا، وهنا تبدو المفارقة، فالطلاب يتعلمون من اللغة العربية المفردات والمصطلحات الدينية فقط، وتموت لغة الصحافة ولغة المجتمع، وسوف أناقش هنا بعض النقاط السلبية والإيجابية. والقسم الأخير هو قسم الترجمة، وطلاب هذا القسم ينتمون إلى طريقة القواعد والترجمة التي سادت مدة من الزمن، وكان لها سلبيات كثيرة، فهذا القسم يكرر هذه السلبيات دون أن يأخذ بالمستجدات الحديثة التي طرأت في عملية تعليم اللغة العربية، وهذا ينعكس على الطالب وحاجاته اللغوية، وتتباين لديه الفروق بين المهارات الأساسية للغة. وسأنهي البحث ببعض المقترحات والحلول التي أرجو أن تساعد في إكمال الصورة الناقصة. والهدف من هذا البحث هو التعرف على أهم حاجات الطالب اللغوية والمهاراتية خلال مسيرته التعليمية، وإيجاد الحلول المناسبة لهذه الحاجات، وسأقوم باتباع المنهج التحليلي في ذلك.

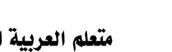
المقدمــة:

لا يزال تعليم اللغة العربية يكتنفه كثير من الشكوك والتخبط على مستويات عديدة، ولا يزال القائمون على عملية التعليم يحاولون بشتى الطرق والوسائل تقريب تدريس اللغــة العربيــة مــن المستوى المأمول والمرجو؛ فاللغة العربية لغة دين الإسلام، وهي إحدى أكثر اللغــات انتــشارًا في العالم، لكن مما يؤسف له أن الجهد المبذول لا يرقى إلى مستواها المقدس والعالمي. فتعلــيم اللغــة العربية يمر بمشكلات كثيرة إن كان على المستوى اللغوي أو المستوى التقني أو المستوى الخــبراتي، وهذا كله نتيجة لعدم التنظيم والتنسيق بين الخبرات والمختصين، فكل جهة تعمل مستقلة عن الجهة الأخرى. والمتأمل لواقع العربية في البلاد الأجنبية يجد تفاوتًا في عملية التعليم. فلو نظرنا إلى شــرق آسيا كأندونيسية أو ماليزية لوجدنا طلابهم متقدمين على الطلاب في باقي البلاد الأجنبية الأخرى. فالطالب هناك بعد دراسة سنة تحضيرية من اللغة العربية نجده يتقن أكثر من نــصفها إن لم نقــل أكثر، أما الطالب الذي يتعلم اللغة العربية في تركيا فنجده أقل إتقانًا على الرغم من الإمكانيــات التي توفرها الجامعات لطلابها. وربما يكون لهذا أسبابه التاريخية المعقدة التي لا أريد الخوض فيهــا، لكن من الواضح أن اللغة العربية في تركيا قفزت قفزة نوعية بعد الانفتاح والعلاقات الجيــدة مــع البلاد العربية. وهذا ما شجع الطلاب على دراسة اللغة العربية، إن كان على المستوى الرسمــي أي الجامعات أو في المعاهد الخاصة. لكن ما زال تعليم العربية يمرّ بصعوبات كثيرة جعلت من التبــاين والاختلاف والفروق بين الطلاب سمة غالبة وثابتة.

تعريف بالأقسام التي تدرس اللغة العربية في تركيا:

أولا: الطلاب الذين ينتمون إلى قسم اللغة العربية وآدابها:

توجد في الجامعات التركية أقسام اللغة العربية وآدابها، وهي أقسام قديمة والأولى لتعليم اللغــة العربية، وتستمر الدراسة في هذه الأقسام أربع سنوات، يتلقى الطالب خلالها معلومــات تتعلــق بالأدب والنحو والصرف وبعض المواد الثقافية، وقد ازدادت هذه الأقسام نتيجة للتطــور الــذي حدث بين تركيا والبلاد العربية. وهذه الأقسام توجد في معظم الجامعات الكبيرة. وحتى لا يكون عملي إحصائيًا أذكر على سبيل المثال قسم اللغة العربية وآدابها في جامعة أنقرة، وقسم اللغة العربية وآدابها في عدة جامعات في إسطنبول، وقسم اللغة العربية وآدابها في جامعة أرض روم. وتوجد هذه الأقسام في جامعات أخرى كثيرة، لكنني أكتفي بذكر هذه الأمثلة لعراقة جامعاتها وقدمها.



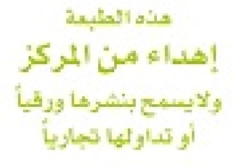
ثانيًا: الطلاب الذين ينتمون إلى قسم الشريعة:

تحوي الجامعات التركية كثيرًا من كليات الشريعة، وقد زاد عددها نتيجة لإقبال الطلاب على هذه الكليات. وفي كليات الشريعة توجد سنة تحضيرية لتعليم اللغة العربية، فالطلاب قبل أن يبدؤوا في تعلم المتطلبات الأساسية في الدين الإسلامي يمرون بالسنة التحضيرية لتعلم اللغة العربية. وكثير من هذه الكليات مازالت تفتقر إلى المنهاج القويم الذي يكفل للطالب امتلاكه العربية بعد سنة، ونحن لا نقول امتلاك الطالب لكل العربية، ولكن للأمور الأساسية في هذه اللغة. ولونظرنا بشكل متأمل إلى هذه الكليات لوجدنا أن الطالب ضائع على مستويين: مستوى الكفاية ومستوى الكفاءة، فالكفاية اللغوية ناقصة لا يستطيع أن يعبر عن حاجاته الأساسية، ولا عن حاجاته اللغوية التي يحتاجها في السنوات الأربع من خلال العلوم الشرعية، وأما على مستوى الكفاءة فلغة الطالب لا ترقى إلى الحد الأدنى لمروره بسنة تحضيرية. وقد زاد عدد هذه الكليات بنسبة هائلة في الآونة الأخيرة.

ثالثًا: الطلاب الذين ينتمون إلى قسم الترجمة:

هذا القسم حديث نسبيًّا في تركيا مقارنة بالأقسام الأخرى، ولذلك طلابه أقل خبرة. وتحتوي الجامعات التركية على قسمين ما زالا في طور التجريب. في هذا القسم تسود أسس النظرية البنيوية التي نظرت إلى بنية الكلمة على أنها الأهم في البحث[1]، ومن هنا فطلاب هذا القسم ينظرون إلى الكلمات على أنها أدوات نهائية في المعرفة والتعلم وينسون الهدف الاسمى من الترجمة، فكل جهود الطالب والمعلم تذهب إلى معرفة معنى الكلمة وكيفية ترجمتها وفق المنهاج المحدد لديهم، وبالتالي فإن الطالب لا يخرج عن طبيعة النص الذي بين يديه، فهو يحاول أن يفكك النص من خلال النص ذاته. فإذا جاءت معه كلمة لها معان مجازية يستخدم المعنى المجازي وفق النص، وتبقى في ذاكرته وذهنه بهذا المعنى، وعندما تمرّ الكلمة نفسها لكن بالمعنى الحقيقي فإنه يترجمها وفق المعنى الأول الذي اكتسبه. ومن هنا تختلط معاني الكلمات المجازية بالحقيقية. بالنسبة

(١) النظرية البنيوية: هي نظرية أنتجت في الغرب على يد العالم السويسري فرديناند دي سوسير، وقد استخدمها العرب في العصر الحديث للدلالة على الارتباط بين المعنى والمبنى. راجع في ذلك: صلاح فضل، نظرية البنائية في النقد الأدبي، ص ١٢٠، وعبد العزيز حمودة، المرايا المحدبة من البنيوية إلى التفكيكية، ص١٢٠، ورولان بارت، مدخل إلى التحليل البنيوي للقصص، مركز الإنماء الحضاري، حلب، سورية، ١٩٩٣م، ص١٠، وفؤاد زكريا، الجذور الفلسفية للبنائية، دار قرطبة، الدار البيضاء، المغرب، ص١٢١، وعبد السلام المسدي، قضية البنيوية، دار الجنوب، تونس، ص١٤.



لمعلمي هذا القسم معظمهم من خريجي قسم اللغة العربية وآدابها. وهؤلاء المعلمون ينظرون لترجمة النص كهدف نهائي، فيفكون شفراته من خلال القواعد النحوية ومن خلال المعجم[1]. وبناء على ذلك، فالمعلم لا يهتم بمضمون النص على مستوى اللغة، لكنه يهتم بمضمون النص على مستوى الترجمة، وهذا ما يعمّق الفارق في لغة الطالب من الناحية النظرية والعملية.

رابعًا: الطلاب الذين ينتمون إلى قسم تعليم العربية

هذا القسم حتى الآونة الأخيرة كان وحيدًا في تركيا، ثم فُتح قسم آخر لكنه ما زال في طور التأسيس. قسم تعليم العربية يتبع لجامعة غازي في مدينة أنقرة، وهذا القسم يزخر بالخبرات التعليمية. ومجموع السنوات الدراسية للطالب هي خمس سنوات. السنة الأولى هي تحضيرية، يكتسب الطالب من خلالها المعلومات الأساسية قبل أن يلتحق بالصف الأول. ويقف قسم تعليم العربية على النقيض من قسم اللغة العربية وآدابها، فكل قسم له أسلوبه ومنهجه وطريقته وأدواته الدراسية، وبالطبع فالطلاب مختلفون عن بعضهم تفكيرًا وشكلًا واحتياجًا. فكما لطالب اللغة العربية وآدابها احتياجاته ومتطلباته الدراسية، فلطالب قسم تعليم العربية احتياجاته الخاصة أيضًا.

مظاهر التباين اللغوي والمهاري عند طلاب اللغة العربية:

١- الدلالة: كما هو معروف أن الدلالة تنقسم إلى أقسام عديدة، منها الدلالة المعجمية والصوتية والنحوية والصرفية، والدلالة الاجتماعية والثقافية[2][3]. وأي لغة من اللغات هي في النهاية محصلة من هذه الدلالات بمجموعها، وأي نقص من هذه الدلالات سيؤدي إلى نقص في تعلم اللغة، وبالتالي سيدخل الطالب في تأرجح واضطراب. ومما يلحظ تباين معرفة طلاب اللغة العربية لمعنى الكلمة بنفس المستوى، فمعنى كلمة ربما يختلف بين طلاب قسم وآخر اختلافًا كبيرًا، ولهذا أسبابه الكثيرة منها التباين الكفائي بين معلمي هذه الأقسام، والاختلاف بين توجهات الأقسام ومقاصدها التعليمية. إن كل كلمة تتشرب بمعان كثيرة في أثناء

(١) هذا العمل يتبع لطريقة النحو والترجمة، وهذه الطريقة استعملت في بداية القرن الماضي لمساعدة الطلاب على تذوق آداب اللغات الأجنبية. راجع: دايان لارسن- فريمان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، ص٥، ونايف خرما- علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص١٠٦.

(٢) يختلف تقسيم الدلالة بحسب وجهة نظر الدارس والأهداف البحثية. انظر: عبدالواحد وافي، علم اللغة، دار النهضة، مصر، ص٣١٣، وإبراهيم أنيس، دلالة الألفاظ، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، ص٤٤.

رحلتها، ويتحكم بها عنصران، عنصر التزامن وعنصر التزمن[1]. فعامل التـزامن يمكـن أن يصف الكلمة في مرحلة تاريخية، والمعنى الذي كانت تدور حوله، أو يعطي الكلمـة بعـدًا تاريخيًّا، أي المعاني التي اكتسبتها الكلمة خلال مسيرتها التاريخية، وأما العامل الثـاني فهـو عنصر التزمن، وهنا الكلمة لا يُهتم بها في سياقاتها المختلفة، بل يُنظر إليها كتطـور ألـسني. ومن هذه الزاوية تبدو الفرجة كبيرة بين أقسام اللغة العربية. وهذا ما يسيطر على أقسام اللغة العربية وآدابها، حيث نجد طغيانًا وسيطرة لبعض الدلالات على بعضها، حيث تسود الدلالة المعجمية والنحوية والصرفية بشكلها الجاف والمجرد عن السياق الاجتماعي والثقافي. وهنـا تبرز أهم مشكلة، فالطالب خلال سنوات الدراسة لا يستطيع أن يخرج عن سلطة الدلالـة المعجمية، هذا إن سلمنا بوجود معجم شامل وواضح لكل الكلمات، وبالتالي تظهر مشكلة أخرى هي أن الطالب عندما يريد أن يعرف معنى كلمة يرجع إلى المعجم، وبالطبع المعجـم سيعطيه معنى أو معنيين وتغيب المعاني البلاغية والاصطلاحية والثقافية، أو سـيتخذ معلمـه مصدرًا للإجابة، لكن المعلم سيوضح معنى الكلمة وفق النص الـذي بـين يديـه لا وفـق التنوعات الدلالية للكلمة. وكما هومعروف أن الموضوعات الأدبية تزخر بالمجاز والاستعارة والكناية والأنواع الأخرى من موضوعات البلاغة، ف الأدب دون هذه الخصائص لا يسمى أدبًا. وهنا تختل المعادلة اللغوية، ففي يد الطالب نص ممتلئ بالرموز البلاغية، وفي رأس المعلم اتجاه واحد لشرح النص، والمعجم يمتلك معنى وحيدًا أو معنيين وتختفـي المعـاني المجازيـة والبلاغية، وبالتالي سيقع الطالب في حيرة واضطراب كبيرين. إن اكتساب الطالب الأجنبي للدلالة العربية موضوع في غاية الأهمية، وقليل من المعلمين يدرك هذه الناحيـة، فالدلالـة بمفهومها الذي حدده علماء اللغة لا يقتصر على لغة الأدب أو لغة المعجم، بل لا بد له مـن أن يتحرر من سلطة الرتابة المعجمية ليخرج إلى السياق الثقافي والاجتماعي[2]، وهـذا مـا يجعل الطالب الأجنبي الذي يدرس في قسم اللغة العربية وآدابها بعيدًا عن حيوية اللغة العربية.

(١) استخدم مصطلح التزامن والتزمن في كتاب مدخل إلى الألسنية لمؤلفه يوسف غازي، ص١٠٣، وفي الحقيقة يقابـل هذين المصطلحين البعد التاريخي والبعد الوصفي. انظر ميشال زكريا، الألسنية (علم اللغة الحديث) المبادئ والأعلام، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، لبنان، ص٢٢٦.

(٢) للتوسع في هذا الموضوع، يُنظر رمضان عبدالتواب، التطور اللغوي مظاهره وعلله وقوانينه، مكتبة الخانجي، القاهرة، ص١٦٠.

فاللغة تحيا بالاستعمال والممارسة والاحتكاك، وفي المقابل ينغمس الطالب ويغرق في الدلالة النحوية والصرفية، وهاتان الدلالتان وإن كانت لهما قيمة في الدراسات النحوية والصرفية، لكنهما تقفان عائقًا في وجه الطالب الأجنبي، ويصبح تفكيره وعقله متجهًا إليهما بشكل مدمن، فنجده يبحث في أدق التفصيلات النحوية، وهذا لا يُعد عيبًا، لكننا نجده يبحث في التفصيلات وهو لم يتقن الموضوعات الأساسية في النحو والصرف. أما بالنسبة لموضوع الدلالة في أقسام الشريعة فتغيب عنهم الدلالة الاجتماعية والثقافية وحتى الصوتية، وتتحكم في قاموس الطالب الدلالة الصرفية والنحوية، يقول الدكتور عمر الأحمد: «إن الدلالة الصرفية والنحوية لا تستطيع أن تفك شفرة اللغة بمفردهما»[1]. قد تبدو الدلالة النحوية والصرفية مهمة إلى حد ما في اللغة، لكن اللغة بشكل عام، واللغة العربية خاصة لا تتكون منهما فقط، فالكلمات تحمل في طياتها المدلولات الثقافية والاجتماعية، وبعزل هذه الدلالات لا يبقى من اللغة إلا الشكل والمظهر. في هذا القسم تغيب الدلالة بمكوناتها الحديثة، وأقصد هنا لغة الصحافة والإعلام، ويبدأ فكر الطالب يتجه إلى المفاهيم والمصطلحات الإسلامية، وبالنسبة للتكوين الفكري والتحصيل الدراسي لديهم يعد هذا أمرًا عاديًّا. فالطالب سيدرس فيما بعد العلوم الشرعية، وهذا وإن كان صحيحًا لكن لغة الطالب تنحرف عن مسارها الحقيقي، وتميل إلى جهة معينة، وهذا يؤدي إلى انعزال لغة الطالب ثقافيًّا واجتماعيًّا وسياسيًّا واقتصاديًّا، فالطالب بعيد جدًّا عن لغة السياسة، فكما نعرف أن لغة السياسة هي اللغة السائدة في أيامنا بسبب الأحداث الكثيرة التي تعصف في العالم. لقد قمت بامتحان بعض طلاب الشريعة ببعض الكلمات السياسية المنتشرة بكثرة مثل: «مؤتمر صحفي، أزمة سياسية، أفاد، العلاقات الثنائية»، وعندما سمعوا بهذه الكلمات تعجبوا وقالوا: هل هذه كلمات عربية؟ يقول الدكتور أحمد الدياب: «إن الفجوة بين لغة طلاب الشريعة ولغة الصحافة والإعلام بعيدة بعد الأرض عن السماء، أولا وجود لها على الإطلاق»[2]. وأما الدلالة التي تدور رحاها في قسم تعليم اللغة العربية، فيعاني طلاب هذا القسم من نقص في مستوى

(١) أحمد الدياب، المشكلات التي تواجه الأتراك في تعليم اللغة العربية والمقترحات، رسالة ماجستر، معهد العلوم التربوية، جامعة غازي، ص٧٢.

(٢) أحمد الدياب، المنهج التحليلي في تعليم المحادثة، رسالة دكتوراة، معهد العلوم التربوية، جامعة غازي، ص١٤.

الدلالة الأدبية والبلاغية وحتى النحوية والصرفية، فكما ذكرت أن الفكر التعليمي يتجه إلى تعليم اللغة بمفهومها المجرد منعزلة عن الآثار الأدبية والثقافية والاجتماعية، فدلالة الكلمة لا تخرج عن الاستعمال الشائع والمنتشر، وهذا ما يؤدي بالطالب إلى اتساع لغته بشكل أفقي وليس عاموديًّا، فمعاني الكلمات يعوزها العمق والأصالة. ولذلك نجد بعض المدرسين يطرح فكرة تدريس اللهجات في هذا القسم لما تحققه للطالب من زيادة في معرفة العربية، لكن بشكل أفقي. ومما يلحظ أن الدلالة كثيرًا ما توخذ من الأغاني الدارجة، أو من شعر التفعيلة الذي نشأ في منتصف القرن الماضي[1].

٢- المهارات اللغوية: كما هومعروف أن إحكام أي لغة يتشكل من إتقان مهاراتها، وبحسب علماء اللغة الثانية فقد قسمت هذه المهارات إلى أربع: «مهارة الاستماع، والكتابة، والمحادثة، والقراءة»[2]. ويمكن أن تضاف إلى تلك المهارات مهارة الفهم. وبحسب قواعد النظام الأوربي في تعليم اللغة، فإنه لا يمكن أن نقول: إن الطالب اكتسب اللغة حتى يتقن هذه المهارات جميعها[3]. وهذا ما لا يتحقق في أقسام اللغة العربية وآدابها؛ فالطالب يدور حول مهارتين: مهارة الكتابة والقراءة، وباقي المهارات لا وجود لها إلا في خيال الطالب، فمهارة المحادثة والاستماع لا نكاد نراهما إلا عند الطلاب الذين طوروا أنفسهم بذاتهم. ففي الوقت الذي كنا ننتظر من الطالب أن يفهم كل ما يقوله معلمه باللغة العربية، فإن هذا الأمر لا يتحقق إلا عند القلة القليلة. إن اتجاه قسم اللغة العربية وآدابها نحو تدريس الأدب والنحو والصرف يُبعد الطالب عن مهارتي الاستماع والمحادثة. ولا شك أن المنهج الحديث في تعليم اللغات يتجه إلى تقوية مهارة المحادثة. وبحسب بعض علماء اللغة المحدثين، فإن مهارة المحادثة تعد مفتاحًا لتعليم اللغة، حتى إن بعضهم عدها طريقة في تعليم العربية[4] (١١)، وهذا وإن

---

(١) شعر التفعيلة: هولون من ألوان الشعر العربي الحديث، ظهر بعد الحرب العالمية الثانية، من رواد هذا الشعر نازك الملائكة، بدر شاكر السياب. للتوسع ينظر: أحمد بسام ساعي، حركة الشعر في سورية، دار المأمون للتراث، دمشق، ص١٨.

(٢) انظر: رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها؛ وحسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، ص٦٠.

(٣) انظر: سوزان جاس– لاري سلينكر، اكتساب اللغة الثانية، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، ص٢٢١.

(٤) انظر: دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، دار النهضة العربية، بيروت، ص١٠١.

كان بعيدًا لكن يفتح الطريق لمراجعة الأسس التي يقوم عليها تعليم اللغة بشكل عام، واللغة العربية بشكل خاص. ومن واقع خبرتي والجولات التي أقوم بها بين أقسام اللغة العربية وآدابها تبين لي أن نسبة الذين يتقنون الكلام والمحادثة ١٠٪، وهذه نسبة ضعيفة قياسًا بحجم هذا القسم واسمه، ونتيجة لذلك تضعف عند الطالب عزيمته في مهارة الاستماع، فهو لا يجد ما يشجعه على الاستماع ما دامت مهارة المحادثة ضعيفة، فمهارة المحادثة والاستماع تكملان بعضهما بعضًا. أما بالنسبة لطلاب الشريعة فمن الطبيعي في هذا القسم أن مهارة الاستماع والمحادثة وفهم المسموع ستغيب عن الطلاب، وستقوى عندهم مهارة التفكير الفلسفي للغة إن صح التعبير، ويبدأ يدخل في متاهات دقائق التصريف والبحث عن الجذور اللغوية. إن تفكير طالب الشريعة وانشغاله بمعرفة معاني الكلمات التي تمرّ في شرح الحديث، أو تمرّ في كتب التفسير، يجعله يبتعد عن فكرة الاستماع للغة وخصوصًا تلك اللغة السائدة في أيامنا. ومهارة المحادثة لن يكون لها وجود، لأن الطالب في هذا القسم يُعمل فكره أكثر من لسانه. فالطالب يقوم بعملية التفكير الصامت التي تحقق له هدفه في معرفة أسرار النص الذي بين يديه. في الحقيقة بدأ أساتذة أقسام الشريعة يدركون أخطاءهم بعد النهضة الكبيرة التي حصلت في البلاد في السنوات الأخيرة، فهم شعروا بالأزمة التي وصلوا إليها من خلال تضييق وتكبيح المهارة اللغوية لدى طلاب الشريعة.

الأسباب التي تؤدي إلى الاختلاف اللغوي والمهاري عند طلاب اللغة العربية:

١- الكتاب: في الحقيقة لو نظرنا إلى كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لوجدنا أنها ما زالت بعيدة عن المعيار الأوربي. والكتاب كما هو معروف عنصر أساس في العملية التعليمية. فكلما كان الكتاب ذا جودة فتح للمعلم الطريق، وأعطاه منهجًا سليمًا يسير عليه، وأعطى الطالب في الوقت نفسه الأمان، وأكسبه الثقة بجوهر العملية التعليمية[(١)]. وبمقارنة سريعة بين كتاب تعليم اللغة العربية والكتاب الذي يُنتج للغات الأوربية، نجد الفرق كبيرًا. ونجمل هذه الفروق في النقاط الآتية.

- أولا: إنتاج كتاب اللغة العربية يكون فرديًّا، فغالبًا ما يكون نتيجة محصلة ذاتية من قبل

(١) انظر: ناصر الغالي– عبدالحميد عبدالله، أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية، الرياض، ص١٤.

معلم أو معلمين، أما الكتاب الأوربي فيكون نتيجة لعمل جماعي من قبل مختصين تمـولهم شركات معنية بهذا المجال.

- ثانيًا: أكثر من نصف كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أنتجت من قبل أسـاتذة ليسوا مختصين في تعليم اللغة العربية للأجانب، فالأساتذة لمجرد أنهم درسوا في أقسام اللغة العربية وآدابها يؤلفون ويكتبون للأجانب. فشتان بين أستاذ تخرج في أقسام تعليم اللغـة العربية للأجانب، وأستاذ تخرج في قسم اللغة العربية وآدابها. وهذا مما لا ينتبه إليه هؤلاء، فالقسمان مختلفان تمامًا.
- ثالثًا: يعوز كتب تعليم اللغة العربية التنظيم، فالمادة اللغوية تعرض بـشكل عـشوائي لا يجمعها نظم ولا ترتيب، فمثلًا واحد من الكتب يبدأ بموضوع النكرة والمعرفة، وكتـاب آخر يبدأ بالفعل، وآخر يبدأ بالجملة وتعريفها.
- رابعًا: كتب تعليم اللغة العربية تعتمد على الطرق القديمة وتهمـل الأسـاليب والطـرق الحديثة. فمثلًا كتاب العربية بين يديك والذي يعد الأكثر انتشارًا والأقدم بـين يـدي الطلاب، فقد كنا ننتظر من مؤلفه أن يحدّث هذا الكتاب على المستوى اللغوي، لكنـه قام بالتغيير الشكلي. فقد قسم الجزء الأول إلى قسمين دون أن يعتني بالمضمون، وهـذا على عكس الكتاب الأوربي، فنرى الكتاب دائم التحديث والتطوير والإضافات، فكـل سنة نسمع عن سلسلة جديدة من كتب تعليم اللغات الأوربية.
- خامسًا: يقوم كتاب تعليم العربية بفصل المهارات عن بعضها، فنرى في الكتاب مهارات اللغة العربية من استماع وقراءة وكتابة ومحادثة، لكننا نراها منعزلة عن بعضها[(١)]، وهذا يؤثر تأثيرًا سلبيًّا كبيرًا في اكتساب الطالب هذه المهارات.
- سادسًا: المادة اللغوية داخل كتب تعليم العربية غير مشوقة، وهي غالبًا مملة تجعل الطالب يحس باليأس قبل قراءتها، فهي غير مستشرقة للمستقبل، ودائمًا تعالج موضـوعات مـن الماضي، فمثلًا في كتاب سلسلة اللسان الذي أنتج حديثًا بعض موضوعاته تتحدث عـن الحرب وعن التجسس والاستطلاع[(٢)]. وهذه الموضوعات على الرغم من أهمية مفرداتها،

(١) أقصد بمفهوم الفصل أن المهارات اللغوية لا نراها متحدة ومتكاتفة مع بعضها خلال النص أو التدريبات.

(٢) انظر: (مجموعة من المؤلفين) كتاب العربية بين يديك، الجزء الثاني، مكتبة الملك فهد الوطنية، السعودية، ص٧.

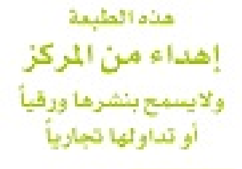
لكنها موضوعات تُشعر الطالب بالخوف واليأس.

- سابعًا: كيفية معالجة الموضوع في كتب تعليم العربية مختلفة تمامًا عن معالجتها في كتب تعليم اللغات الأوربية، فمثلًا أحد موضوعات كتاب «العربية بين يديك» يتحدث عن البدانة، لكننا لونظرنا إلى كيفية معالجة هذا الموضوع، فإننا نرى أنه عقد مقارنة بين فتاتين واحدة تأكل المأكولات الحيوانية الدسمة والثانية تأكل المأكولات النباتية[1].

وأنا لست ضد المقارنة، لكن الكتاب لوعرض الفتاتين بشكل مستقل، وترك للطالب استنتاج المقارنة والاستيعاب لكان أفضل، ولاكتسب الطالب مهارة إضافية وهي التفكير والاستنتاج.

٢- المعلم: لو نظرنا إلى معلم العربية للناطقين بغيرها لوجدنا أن الغالبية الذين يقومون بتدريس اللغة العربية غير مؤهلين لهذا العمل تأهيلًا صحيحًا، ولهذا أسبابه الكثيرة، من هذه الأسباب أن جلّ معلمي العربية لم يكتسب العربية من مصدرها الرئيس، ولذلك نجد أن الأساتذة الذين تخرجوا في قسم الآداب يتبعون الفكر التقليدي، وينبذون الفكر الحديث للغة، فهم متمسكون بأصالة العربية وكل ما يحتويه القديم من أفكار وشكل ومضمون، فإذا أراد هذا المعلم أن يتحدث عن العربية نجده يجر الحديث إلى الشعر والأدب وشكل القصيدة وموضوعاتها، وينسى هذا الأستاذ أنه يدرس العربية للأجانب الذين لم يتقنوا الحد الأدنى من كلمات العربية وليس من أدبها. والغريب أن بعض هؤلاء المعلمين الذين تخصصوا في موضوعات مثل الموشحات وبحور الشعر يُدخلون الطالب الأجنبي في متاهاتها وغموضها، ولذلك يبقى الطالب بعيدًا عن اللغة الحديثة بمكوناتها المختلفة السياسية والاقتصادية والاجتماعية. وكلنا نعرف المعارك التي سادت بين الذين يحملون الفكر التقليدي والفكر الإصلاحي في مجال الأدب واللغة. ولهذا فمعلمو قسم الآداب يحاولون أن يبعدوا الطالب عن كل حداثة في اللغة وحتى في الأدب نفسه. ونتيجة لهذا الفكر يتمسك المعلم في هذا القسم بلغته الأم كلغة للتعليم والمناقشة والحوار، وقلة هم من يحاولون أن يوصلوا الفكرة والموضوع باللغة العربية. المعلم في هذه الأقسام غالبًا ما يكون من أصحاب اللغة الأم الذين درسوا اللغة

(١) انظر: (مجموعة من المؤلفين) كتاب سلسلة اللسان، الكتاب المتوسط الجزء الثاني، الإمارات العربية المتحدة، ص٨٢.



العربية في بلادهم ثم أصبحوا مدرسين لهذه المادة، وقد تشرّب رأسه وكوّن خبرته اللغوية من كتب الأدب والنحو بشكل عام، ولذلك النقطة الأولى التي يوجّه المعلم تركيزه إليهـا هـي الأدب بوصفه مادة تعليمية، وليس بوصفه لغة تعليمية؛ هذا من جهة، وفي المقابـل فمـواد الأدب لا يوجد بينها ترابط زمني أو فني، فنجد المعلم يختار قطعة أدبية من هنا وهناك ويقوم بدراستها، أو يختار مجالًا زمنيًّا للأدب ويقوم ببحثه بشكل عشوائي. وهنا تبدو مقولة نعـوم تشومسكي غير محققة لا بالشكل ولا بالمضمون، فكما نعرف أن تشومسكي نادى لنجـاح العملية التعليمية بأن يمتلك المعلم الكفاية اللغوية والكفاءة التعليمية[(١)]، وهذا ما لا نـشاهده عند معلم هذه الأقسام. فالكفاية اللغوية غير متحققة على الأقل نظريًّا، لأنه كما ذكرت أن معلم هذه الأقسام غالبًا ما يكون من أصحاب اللغة الأم، أي اللغة التركية، وإلقاء الـدروس كثيرًا ما يكون باللغة التركية. وهذا الأمر يؤثر في المعلم نفسه وفي الطالب تأثيرًا سلبيًّا كبيرًا، فالكفاية اللغوية ستبدو مضطربة وغير متزنة، فعقل المعلم سيتجه إلى القطعة الأدبية أو النص الأدبي الذي سيقوم بشرحه للطلاب. وأما الكفاءة التعليمية فتبدو في أقل درجاتها، فالكفاءة التعليمية تنتج عند محاكاة الصعوبات، وهذا لا يتم لأن المعلم لا يكلف نفـسه بالبحـث في أكثر من المادة التي بين يديه، فهدف المعلم لا يتعدى أكثر من إيصال النص الذي بين يديـه إلى الطالب. وبالمحصلة ستنعكس هذه الأحوال سلبًا على الطالب الذي لا يملك مـن أمـره شيء سوى الاستماع والأخذ من معلمه. وقريب من معلمي قسم الآداب مدرسـو قـسم الترجمة مع فارق يسير هو أن معلمي قسم الترجمة يهتمون باللغة الحديثـة، لكـن بـالخط التقليدي نفسه، أي يهتمون باللغة الحديثة وبمكوناتها بأسلوب تقليدي. فهم يقومون بترجمـة حرفية للكلام معتمدين في ذلك على المعجم والدلالة الأحادية، وأغلب أساتذة هذا القـسم من خريجي قسم الآداب، فلغتهم العربية تكونت في عقلهم وذهنهم حتى أنها تحجرت فأصبح خروجها إلى اللسان صعب التحقيق. فالواحد منهم يستطيع أن يترجم ما يقرأه، لكـن دون أن يتكلم بكلمة واحدة، وهذا الفكر الذي انتشر نتيجة لطريقة القواعد والترجمة في تعلـيم

(١) انظر: ميشال زكريا، كتاب الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة)، المؤسسة الجامعيـة، بيروت، ص٧.

اللغة[1]. وغالبًا ما ينقص هؤلاء المعلمين الكفاءة في عملية التعليم، وهذا يجعل الطالب يتقوقع على نفسه خلال النص، ويرفض كل انفتاح يؤدي إلى تطوير مهارة الكلام والاستماع. وعلى النقيض تمامًا يقف معلمو قسم تعليم العربية، فالتركيبة اللغوية تتبع للنهج الحديث والفكر الإصلاحي، فهؤلاء المعلمون ينادون بخلع القديم وكل ما يحويه من مضامين وأشكال. والنظرة المبدئية لهؤلاء المعلمين يرفضون الأدب الكلاسيكي دون التصريح بذلك، ويتجهون إلى الأدب الحديث من خلال القصة والرواية. وفي الحقيقة توجه المعلم إلى هذين النمطين له أسبابه، فقسم تعليم اللغة العربية كما قلنا يتخذ من اللغة الحديثة أداة له في تعليم العربية، والرواية بشكل عام تحقق هذا الهدف. ولهذا يقوم معلم هذا القسم بالبحث والتنقيب في الرواية والقصة القصيرة في الأدب الحديث. وهذا في الحقيقة يؤثر في طلاب هذا القسم، فهم فيما بعد سيسيرون على الاتجاه نفسه. وغالبًا ما يكون أساتذة هذا القسم من قسم تعليم العربية، فهم درسوا وتخرجوا فيه ثم أصبحوا مدرسين، فالتركيبة اللغوية للمعلم تشكلت خلال مسيرته الدراسية. وكما يظهر من اسم هذا القسم فهو يقوم بتعليم العربية بالمفهوم المجرد لكلمة تعليم، أي ينظر إلى العربية كمادة تعليمية، أي كيف سيكسب الطالب المادة التعليمية. ومن هنا فأغلب المعلمين ينظرون إلى العربية كمهارة وفن وطريقة، فهم دائمو البحث عن أحدث الطرق والوسائل التعليمية الحديثة. وهذا القسم في الأساس قام على هذه الفكرة، لكنه أهمل في بداياته تدريس المواد الأدبية والثقافية. فالأدب في عصوره المختلفة يغيب حتى السنة الأخيرة، فيظهر باستحياء ببعض الأفكار العامة التي لا تروي ظمأ طالب درس اللغة العربية مدة خمس سنوات. ولذلك فقد أدرك بعض القائمين في هذا القسم النقص الذي يكتنفه، فقام بالبحث والتنقيب عن جواهر الأدب العربي، وأخذ يطور نفسه على المستوى اللغوي ومستوى الثقافة العربية التي لا تنفك عن الأدب بحال من الأحوال. ولهذا فإن طلاب هذا القسم بعيدون قليلًا عن الأدب والمجتمع والثقافة العربية. لكن بعض المسؤولين في هذا القسم أدرك هذه الثغرة، وبدأ يرسل الطلاب إلى المجتمعات العربية لتطوير لغتهم أولًا، وللتعرف على الثقافة والمجتمع العربي ثانيًا. لكن مهما يكن من أمر فإن هذا لا

(١) انظر: محمد علي الخولي، أساليب تدريس اللغة العربية، الرياض، ص٢٠.

يكفي؛ فطلاب هذا القسم يجب أن يتعرفوا على الأدب من خلال سنواتهم الدراسية، فيكون الأدب ممزوجًا باللغة التعليمية جنبًا إلى جنب. ويبقى معلمو أقسام الشريعة، فهؤلاء أقرب إلى النهج التقليدي الإسلامي، فهم ينتمون إلى القديم لغة وفكرًا واتجاهًا وطريقة، فنجدهم يطبقون العنف اللغوي في منهجهم، وأقول العنف لأنهم يجبرون الطلاب على عملية الحفظ السلبي ذات المكون النحوي والصرفي، ولهذا أسبابه، فهؤلاء مدركون أن فهم القرآن والنص الديني لا يمكن فتح دلالاته إلا من خلال النحو والصرف، ولذلك نجد أن نسبة ٨٠٪ من حصص برنامج الدروس تذهب إلى مادتي النحو والصرف، وهذا الأمر حقيقة مرتبط بالخلفية الفكرية والتاريخية لمعلمي هذا القسم. وأغلب المعلمين الذين يدرّسون في السنة التحضيرية لكلية الشريعة جلّهم من أقسام اللغة العربية وآدابها، فهم يرون أن كلية الشريعة هي الوريث الشرعي لقسم اللغة العربية وآدابها، وهذا التفكير يوجد خلفه أسباب، فقد ساد في الماضي تدريس القواعد النحوية والصرفية في كليات الشريعة، فكان المعلمون يتجهون فقط إلى القواعد بشكلها الجاف، ويقومون بتحفيظ الطلاب قوالب نحوية وصرفية جاهزة دون أن يكون لها أي صلة باللغة العربية. وأساتذة هذه الكليات ينقسمون إلى ثلاثة أقسام: القسم الأول هم من خريجي قسم اللغة العربية وآدابها الذين بدؤوا يغزون هذه الكليات، أو لقسم الثاني هم من الذين درسوا العربية من خلال المساجد وبعض الشيوخ، والقسم الثالث هم من الذين تخرجوا في بعض الثانويات التي اهتمت في القديم بتدريس بعض المواد الشرعية، وهؤلاء حاولوا أن يطوروا لغتهم العربية بشكل ذاتي. وبسبب قلة عدد المدرسين فقد أخذوا لأنفسهم مقاعد في بعض الجامعات وأصبحوا مدرسين هناك. والناظر إلى هؤلاء المعلمين بأقسامهم الثلاثة يجد أن لديهم هوسًا بالغوص في المسائل النحوية إلى أبعد الحدود، حتى أنهم ينظمون برنامج الحصص على هذا الأساس، فلا وجود لمهارة الاستماع ولا مهارة المحادثة، ويعدون هاتين المهارتين من الفروع التي لا يحتاجها الطالب في مسيرته التعليمية. إن الطابع الذي يغلب على مدرس هذا القسم هو الطابع الديني، فلا يُنظر إلى المعلم على أنه يتقن العربية، ولكم ينظر إلى توجهه، فإذا كان دينيًّا فإنه يستطيع أن يدرّس ويعلم العربية. ولهذا فإن الأولوية تُعطى لأولئك المدرسين الذين أتقنوا القواعد النحوية والصرفية ظنًّا منهم أن ذلك أكثر فائدة في فهم القرآن والدين، هذا من جهة، وفي المقابل الطالب يبقى فهمه

متأرجحًا بين ما يتعلمه في السنة التحضيرية وما يجده في كتب الشريعة من اللغة العربية في سنوات دراسته اللاحقة، وهذا ما يسبب عند الطالب الملل ويبدأ يشعر بالنقص.

٣- طرائق التدريس: لقد أكد التربيون وخبراء اللغة الثانية على أهمية طرائق التدريس في عملية تعلم اللغة بشكل عام. وفي الحقيقة لا توجد طريقة مثلى في تعليم اللغة، ولكن هناك طريقة أكثر مناسبة للمواقف التعليمية ولمستوى الطلاب والأوضاع المحيطة بتعليم اللغة. فقولنا: إن طريقة من الطرق هي المناسبة دومًا فهذا إجحاف وخروج عن المنطق التعليمي، ونحن لا نفكر أنه توجد طريقة من الطرق يمكن أن تغطي الموضوع بنجاح بنسبة ٧٠٪. ولا بد لنا أن نقر بوجود طرق قديمة وطرق حديثة في عملية تعليم اللغة[(١)]، وهذا الذي تدور في فلكه أقسام اللغة العربية؛ ففي قسم اللغة العربية وآدابها وقسم الترجمة تعتمد الطرق القديمة وعلى رأسها طريقة المحاضرة أو الطريقة الإلقائية[(٢)]، وهذه الطريقة كما هو معروف تتخذ من المعلم أساسًا في عملية التعليم. وتعتمد هذه الطريقة على إلقاء المعلومات على الطلاب من قبل المعلم، والطالب يقوم بالاستماع لكل ما يقوله المعلم، وهذا يجعل الطالب في موقف سلبي فتموت عنده مهارة التفكير والمناقشة، وتموت عنده مهارة الاستماع للغة العربية، وبالمحصلة تنتهي مهارة المحادثة. والتناقض الذي يحصل باستخدام هذه الطريقة أن المعلمين لا يمتلكون القدرات والكفاءات العالية، وهذا يعمق سلبية هذه الطريقة. واحتياجات الطلاب تزداد كثيرًا عند استخدام هذه الطريقة. فمثلًا تجبر هذه الطريقة الطالب على زيادة الانتباه والتركيز مدة طويلة مما يتعب الطالب ويشعره بالملل والضجر، وهذا يؤدي إلى استنفاد طاقته، ومن ذلك أيضًا أنها تقتل ميول الطلاب، فالطلاب يمتلكون ميولًا واتجاهات مختلفة، فطالب يحب أن يتكلم، وآخر يحب أن يناقش، وآخر تظهر عنده ملكة الاستماع والفهم، ولهذا فإن هذه الطريقة لا تراعي الفروق الفردية، وتضع كل الطلاب في خانة واحدة. وتقوم هذه الطريقة على تعويد الطالب على الحفظ الأعمى، ولذلك نرى الطالب بعد ذلك لا يستطيع أن يخرج عن كل ما يقوله المعلم ويتمسك بفكره وحفظه على أنه الكلام الذي لا يمكن أن يُغيّر، وهذا يسبب التحجر الفكري واللغوي في ذهن الطالب. أما طلاب قسم الشريعة فغالبًا ما يتبع المعلم الطريقة الاستقرائية في تتبع الجزئيات النحوية والصرفية

(١) انظر: زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ص٣٦.

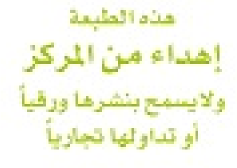
(٢) انظر: محمد عبد القادر أحمد، طرق تعليم اللغة العربية، مكتبة النهضة، القاهرة، ص٤٩.

لاستنباط القواعد، ثم تعميمها على النص القرآني أو الحديثي[1]. وهذه الطريقة كسابقتها لا يمكن أن تصلح في تعليم اللغة العربية واكتساب مهاراتها بالشكل الصحيح، فهي طريقة بطيئة في عملية التعليم تهتم بجانب واحد هو القواعد والجزئيات الصرفية، وتهمل مهارات اللغة الأساسية. ويبقى قسم تعليم العربية هو القسم الوحيد الذي استطاع أن يتحرر من سلطة الطرق القديمة، ويدخل في حرم الطرق الحديثة، واستطاع أن يتخذ لنفسه خليطًا من أفكار المحدثين وطرقهم في تعليم اللغة. فنجد بذورًا لطريقة دركرولي التي تنسب للبلجيكي «أو فيد دكرولي»[2]. فهذه الطريقة تُعنى بسير الدرس وتقسيمه على مراحل، ولذلك تهتم بجميع الطلاب، مع إشباع اهتماماتهم وميولهم، وتهتم أيضًا بعدد الطلاب في الصف، فيجب ألا يزيد عدد الطلاب في الصف الواحد على خمسة وعشرين طالبًا. وهذا ما يسير عليه قسم تعليم اللغة العربية والذي لا نجده عند الأقسام الأخرى، فمثلًا قسم الأدب العربي يحتوي صفه أحيانًا على سبعين طالبًا، وأحيانًا أكثر. ومن أهم ما نجده محققًا بحسب هذه الطريقة هو وجود الأساتذة المختصين، حيث يمتلكون المهارة والقدرة على الابتكار والإلمام بغرائز الطلاب وقدراتهم. كما أننا نستطيع أن نرى أفكار جون ديوي في قسم تعليم اللغة العربية، حيث نجد تكوينًا لشخصيات الطلاب بتعويدهم الاعتماد على النفس في فهم بعض القطع اللغوية، والاستماع باختيارهم لقطع سمعية يقومون بتفريغها ومحاولة فهمها والاستفادة منها. وبذلك تزيد ثقة الطالب بنفسه وقدرته، وتقوي روح الاعتماد على الذات، وتنمي روح التعاون بين الطلاب، حيث نجد التعاون بين مجموعات من الطلاب في كتابة موضوع ما أو فهم قطعة لغوية. وبهذا يكون الفرق واضحًا بين ما يتبعه أساتذة قسم تعليم العربية وبين الأقسام الأخرى.

٤- المعجم: لا شك أن معاجم اللغة الثنائية ينقصها الشمول والعمق، فهي لا تستطيع أن تحيط بكل الكلمات العربية، ولا تستطيع أن تحيط بكل معاني الكلمات، وهذا واحد من الأسباب التي تؤدي إلى التباين بين الطلاب لغويًّا. ولو نظرنا إلى المعاجم العربية التركية أو التركية العربية، فإننا نرى أن هذه المعاجم يمكن أن تختصر في معجم واحد، فالمعاجم الثنائية بين التركية والعربية تتشابه فيما بينها من حيث الأسلوب واللغة والتنظيم، هذا من جهة، وفي

(١) انظر: أسعد أحمد جمعة، الوجيز في طرائق التدريس، دار العصماء، دمشق، ص١٠٨.

(٢) انظر: عبدالحميد عبدالله عبدالحميد، الأساليب الحديثة في تعليم اللغة العربية، مكتبة الفلاح، الكويت، ص٢٥.



المقابل فإنه يلحظ على هذه المعاجم عدم الدقة في وضع المقابلات، وعدم استخدام المرادفات أو المعنى المجازي إلا ما ندر. وكما نعرف فإن من ميزات اللغة العربية وجود المؤنث والمذكر، وأنواع الجموع وخصوصًا جمع التكسير، وهذا أيضًا ما ينقص معظم المعاجم، فالطالب عندما ينظر إلى الكلمة في المعجم ولا يعرف أمذكر هي أم مؤنث فإن هذا سيؤدي إلى الاضطراب في أثناء كلامه، وفي الوقت نفسه مسألة الجمع من المسائل التي تؤرق الطالب ويجد صعوبة فيها، ومن هنا فإن جمع المذكر السالم يوفر للطالب الراحة في جمع بعض الأسماء. فنرى الطالب يجمع بعض الأسماء غير العاقلة على جمع المذكر السالم، فيقول مثلًا في جمع «أستاذ، أستاذون»، أو يجمع كلمة «دفتر، دفترون». والمسألة المهمة في موضوع المعجم أننا لا نرى معاجم متخصصة في أبسط الموضوعات، فمن المفترض أن نجد معجمًا أدبيًّا واقتصاديًّا وسياسيًّا على الأقل إن لم نقل معجمًا طبيًّا، وهذا كله لا نراه على الساحة اللغوية، وحتى ولوقلنا مسألة الأفعال وتصريفها فإننا لا نجد معجمًا وافيًا، على الرغم من أن الطالب كثيرًا ما يقع في أخطاء الأفعال وتصريفاتها.

الخاتمــة:

لا شك أن التباين اللغوي والمهاري بين طلاب أقسام اللغة العربية موجــود في كــل بلــد، والأسباب كثيرة لا يمكن الإحاطة بها كليًا، فهي تتغير بحسب البلد والأهداف والغايات. ولكن أيًّا كانت الحال فنحن ناقشنا هذا الموضوع بحسب أقسام اللغة العربية في تركيا، وقد توصــل هــذا البحث إلى النتائج الآتية:

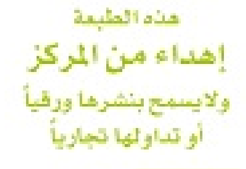
١- تتفاوت الأقسام فيما بينها تفاوتًا ملحوظًا؛ فالأقسام التي ما زالت محافظة وتتبع الطرق القديمة في تعليم العربية متمثلة بقسم الآداب والترجمة تبتعد عن اللغة الدارجة أو المستعملة، أما قسم تعليم العربية فإنه يحاول أن يمتلك اللغة المستعملة بين الشعوب العربية، ويبتعد عن لغة الأدب والنصوص القديمة.

٢- ما زالت الأهداف المتحققة من تعليم العربية تحت خط الوسط. فالتباين في اكتساب العربية بين الطلاب يعيق تحقيق الحد المرجو من تعليم العربية.

٣- كان كلامنا بشكل عام، لكننا لا نخفي ما تمتلكه بعض أقسام اللغة العربية من مواهب سواء في مجال التعليم، أو من قبل الطلاب الذين توجد لديهم حوافز كبيرة لتعلم العربية خصوصًا الهدف الديني أو الهدف التجاري، وبعد الانفتاح الذي شهدته تركيا على المنطقــة العربيــة والعلاقات التجارية التي تعقد كل يوم.

٤- لا بد من تبادل الخبرات بين الدول التي تهتم بتدريس العربيــة لغــير أبنائهــا، وخــصوصًا الجامعات الناجحة في تعليم العربية، فعلى سبيل المثال: قسم تعليم العربية في جامعة غازي في تركيا وبعض المعاهد المتخصصة في الدول العربية والأوربية، فأبناء العربية مقصرون في هــذا المجال، ويجب عليهم أن يستفيدوا من المؤتمرات التي تنظمها الجامعات والمعاهد المتخصصة.

٥- لا يزال موضوع الكتاب النقطة السلبية الأكثر بروزًا في تعليم العربية لغير أبنائها. فنحن حتى الآن لا نستطيع أن نجد كتابًا عالميًا لتدريس العربية للأجانب بشكل فعــال وفــق المعــايير العالمية، فكتب العربية كثيرة لكنها كما ذكرت من قبل هي كتب ذات مجهــود فــردي أو محلي. ففي كل بلد نجد كتابًا وفق أهواء أساتذة هذا البلد أو ذاك، ولا يجمع بين هذه الكتب إلا عدم التنظيم والعشوائية.



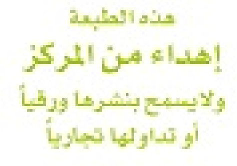
٦- من الأمور المهمة لمعلمي العربية لغير أبنائها أن يكون هناك معهد أو قسم في جامعة لإنتاج أساتذة مختصين في تعليم العربية لغير أبنائها، وهذا لا يتحقق إلا بتضافر الجهود بين أصحاب الخبرات والجامعات الكبيرة.

٧- ما زالت الأساليب والأدوات التعليمية في تعليم العربية دون المستوى المطلوب، ففي كثير من المعاهد والجامعات لا نشاهد الأساليب والأدوات الحديثة. فمثلًا على الرغم من انتشار السبورة الذكية في عملية التعليم إلا أننا لا نراها في أغلب أقسام اللغة العربية.

٨- لا بد من اجتماع الأساتذة المختصين والخبرات في مجال تعليم العربية لإنتاج وكتابة معجم يكون شاملًا، ربما يكون أحادي اللغة «عربي عربي»، لكنه وفق مستوى فهم الطلاب الأجانب. فالمعاجم العربية وخصوصًا القديمة منها ثقيلة، وتمتلئ بموضوعات ربما لا يحتاجها هذا الطالب.

المصادر والمراجع:

- إبراهيم أنيس، دلالة الألفاظ، مكتبة الأنجلوالمصرية، مصر، ١٩٨٤م.
- أحمد الدياب، المشكلات التي تواجه الأتراك في تعلم اللغة العربية والمقترحات، معهد العلوم التربوية، جامعة غازي، ٢٠١٢م.
- أحمد الدياب، المنهج التحليلي في تعليم المحادثة، معهد العلوم التربوية، جامعة غازي، ٢٠١٥م.
- أحمد بسام ساعي، حركة الشعر الحديث في سورية، دار المأمون للتراث، دمشق، ١٩٧٨م.
- أسعد أحمد طعيمة، الوجيز في طرائق التدريس، دار العصماء، دمشق، ٢٠٠٩م.
- حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية، مركز الإسكندرية للكتاب، ٢٠٠٥م.
- دايان لارسن- فريمان، ترجمة عائشة موسى السعيد، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
- دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، دار النهضة العربية، بيروت، بلا تاريخ.
- رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها- تدريسها- صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٦م.
- رمضان عبدالتواب، التطور اللغوي مظاهره وعلله وقوانينه، مكتبة الخانجي، القاهرة، ١٩٩٠م.
- رولان بارت، ترجمة منذر عياش، مدخل إلى التحليل البنيوي للقصص، مركز الإنماء الحضاري، حلب، سورية، ١٩٩٣م.
- زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ١٩٩١م.
- سوزان جاس — لاري سلينكر، ترجمة ماجد الحمد، اكتساب اللغة الثانية، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، ٢٠٠٩م.
- صلاح فضل، نظرية البنائية في النقد الأدبي دار الشروق، القاهرة، ١٩٩٨م.
- عبدالحميد عبدالله عبدالحميد، الأساليب الحديثة في تعليم اللغة العربية، مكتبة الفلاح، الكويت، ١٩٩٨م.
- عبد السلام المسدي، قضية البنيوية، دار الجنوب، تونس، ١٩٩٥م.
- عبدالعزيز حمودة، المرايا المحدبة من البنيوية إلى التفكيكية، سلسلة عالم المعرفة، العدد ٢٣٢، الكويت، ١٩٩٨م.
- عبدالواحد وافي، علم اللغة، دار النهضة، مصر، ٢٠٠٤م.
- فؤاد زكريا، الجذور الفلسفية للبنائية، دار قرطبة، الدار البيضاء، المغرب، ١٩٨٦م.



- مجموعة من المؤلفين (عبدالرحمن بن إبراهيم الفوزان، مختار الطاهر حسين، محمد عبدالخالق محمد فضل)، العربية بين يديك، مكتبة الملك فهد الوطنية، السعودية، ١٤٣٢م.
- مجموعة من المؤلفين (محمد صبحي عبس، عامر وليد السباعي، محمد سعيد الأبرش، مؤمن توفيق العنان)، سلسلة اللسان، مركز اللسان الأم، الإمارات العربية المتحدة، ٢٠١٥م.
- محمد عبدالقادر أحمد، طرق تعليم اللغة العربية، مكتبة النهضة، القاهرة، ١٩٨٧م.
- محمد علي الخولي، أساليب تدريس اللغة العربية، الرياض، ١٩٨٦م.
- ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت.
- ميشال زكريا، الألسنية (علم اللغة الحديث) المبادئ والأعلام، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، لبنان، ١٩٨٣م.
- ناصر الغالي- عبدالحميد عبدالله، دار الغالي، أسس إعداد الكتب التعليمية، الرياض، ٢٠٠٤م.
- نايف خرما- علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، مجلة عالم المعرفة العدد ١٢٦، الكويت، ١٩٨٨م.
- يوسف غازي، مدخل إلى الألسنية، منشورات العالم العربي الجامعية، دمشق، ١٩٨٥م.

الدافع الاجتماعي والحضاري لتعلم اللغة العربية عند الناطقين بغيرها

د. عمـــــر قلعـــي
باحث في الثقافة والأدب، الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين، القنيطرة، بالمغرب

ملخــص:

تعد اللغة العربية واحدة من اللغات الأكثر تداولا وانتشارا في العالم، لكنها تفوق غيرها كونها لغة كتاب منزل: لغة القرآن الكريم الذي أنزله الله على رسوله الكريم بلسان عربي مــبين. ولأنهــا كذلك فقد كان لها شأن عظيم في نفوس المسلمين، لهذا أقبلوا على تعلمها وتقعيد علومها سعيا إلى فهم معاني القرآن والحديث، كما عملوا على تعليمها لغير العرب من المسلمين، الذين أقبلوا علـــى ذلك بحب شديد، حتى إن كثيرا من أعلام هذا الدين وعلمائه من غير العرب، الذين تعلموا اللسان العربي، قدموا للأمة الإسلامية ما لا يسع حصره من العلوم والمعارف، بل ساهموا في نهضتها العلمية الشاملة التي جعلت المسلمين سادة العالم زمنا طويلا. وقد قدمت هذه اللغــة صــورة اجتماعيــة وحضارية راقية للعالم في القرون الوسطى، في الشرق والغرب الإسلاميين، لذلك صار الإقبال على تعلمها أمرا مطلوبا لدوافع شتى.

على الرغم من موجة التخلف التي عصفت بالعالمين العربي والإسلامي، في العصر الحديث، إلا أن اللغة العربية مازالت تحافظ على غناها، وتحمل أصالة تراثها الإنساني، وتشهد على دورها الرائد في صناعة جزء كبير من الحضارة الإنسانية. لذلك ما زال إقبال الأجانب على تعلمها إقبالا متزايدا لأسباب اقتصادية وسياسية وثقافية. توازيه رغبة أهلها في تعليمها رغــم محدوديــة الإمكانيــات والجهود. والحقيقة أن هذا الأمر، على علاته، يسترعي الانتباه ويستدعي الاهتمام، غير أن ما يجب التنبيه إليه والتركيز عليه، أن تعليم العربية للناطقين بغيرها لابد أن يمــر عــبر مــسارين أولــيين وضروريين هما التعرف على المجتمع العربي والإسلامي أولا، والتعرف على الخصائص الحضارية التي شكلته، لأنهما المعبر الأساس الذي يسلم إلى تعلمها تعلما سليما ونافعا.

مقدمـــة:

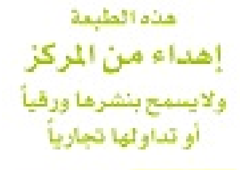
لا يختلف أحد في أن اللغة العربية لغة تاريخ وتراث وحضارة، لها من العراقة، ومن الإسهام في الإبداع الإنساني عموما، ما يجعلها من اللغات القليلة التي حافظت على امتدادها المعرفي والكوني، يشهد على ذلك أنها جابت الأرض شرقا وغربا عبر الفتوحات الإسلامية التي بلغت الصين، وبلاد أوربة، والغرب الإسلامي عموما. ثم إنها اليوم اللغة الرابعة من حيث امتدادها وتداولها وانتشارها عبر ربوع العالم بنسبة ٦,٦٪، يتحدث بها سكان البلدان العربية (رغم وجود لغات وطنية أخرى) في شمال إفريقيا، والشرق الأوسط. يضاف إلى ذلك أن اللغة العربية لغة القرآن الكريم أضفى عليها نوعا من القداسة، مما جعل الإقبال عليها كبيرا من قبل الوافدين "الجدد" على الإسلام، من غير المسلمين، في سائر بلدان العالم.

لقد وجد الغرب نفسه مدفوعا، بالرغبة حينا وبالمصلحة أحيانًا أخرى، إلى معرفة لغة العرب ولسانهم لأنه أقرب طريق إلى معرفة ثقافتهم وحضارتهم، يشهد على ذلك أعلامه، من المستشرقين والمستعربين، الذين اطلعوا على ما أنتجته هذه الحضارة، على امتداد تاريخها الطويل، في العلوم والآداب وغيرهما. يضاف إلى ذلك ما أنجزه باحثوها في الميدان الاجتماعي، من أبحاث مهدت، غالبا، لإحكام السيطرة والهيمنة عليه.

انطلقت معرفة الغربيين للغة العربية من معرفة المعطى الحضاري والاجتماعي، فلويس ماسينون، وليفي بروفنسال، وريجستير بلاشير، وكوريينتي الإسباني، وجوته، وغيرهم كثير، كانت معرفتهم الكبيرة للغة العربية مسبوقة برغبة أكبر للانفتاح على حضارة العرب وعلى معرفة المجتمع العربي.

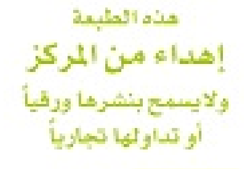
خلص الباحثان: الدكتور نايف خرما، والدكتور علي حجاج إلى القول:" لا بد لكل دارس لغة أجنبية، أي لغة أجنبية، إذا كان يرغب في إتقانها جيدا، من أن يتعرف على حضارة المجتمع، الذي يتكلم أفراده تلك اللغة، تعرفا كافيا يعصمه من الوقوع في زلل بالغ الخطورة على أقل تقدير، وكثيراً ما يقال إن تعلم لغة أجنبية هو تعلم حضارة أصحاب تلك اللغة أيضًا"[(١)].

(١) نايف خرما، وعلي حجاج، "اللغات الأجنبية، تعليمها وتعلمها"، عالم المعرفة (سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب- الكويت)، العدد١٢٦، يونيو١٩٨٨، ص١١٠.



والواقع أن الإقبال على تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يؤكد أهمية هذا التوجه، ذلك أن فئة غير قليلة من أبناء المهاجرين العرب والمسلمين، تعاني نوعا من التشتت في الهوية، كما أن فئات أخرى من الأجانب (طلبة وباحثين ومهتمين)، الذين يجدون في أنفسهم الرغبة في تعلم العربية، ينفرون من ذلك لأن وسائط أخرى (الإعلام والسياسة..) خلقت في أنفسهم صورة "سوداوية" للناطقين بهذه اللغة، لذلك صار من الواجب ربط الفئة الأولى بحضارتها وقيمها الأولى ومجتمعها "المغيب"، وتصحيح صورة هذه الحضارة والمجتمع في أذهان الفئة الثانية، لأن ذلك أقدر على خلق الاستعداد النفسي الذي يؤهل هؤلاء إلى مستوى الإقبال على تعلم هذه اللغة والتفاعل معها. ولكي يتحقق هذا وذاك عند الفئتين المذكورتين، لا بد -قبل أي حديث عن القضايا التربوية والبيداغوجية والمنهاجية والمعرفية، التي يكون بها تعليم العربية للناطقين بغيرها- من ربط أصحابها (من أبنائها ومن الأجانب) بما يحفزهم على تلقيها، ويعرفهم بتراث هذه اللغة، بالشكل الذي يصير دافعا اجتماعيا وحضاريا للإقبال عليها وعلى مجتمعها العربي والإسلامي الكبير، حيث التنوع والثراء، بطريقة تكاملية لا وسيلية فقط، كما أنه لا بد، للقائمين على الشأن التعليمي في أوربا، والغرب عموما، أن يغيروا نظرتهم تجاه تراث العربية، وأن يعيدوا النظر في طبيعة التعامل مع معارفها في مقرراتهم الدراسية، لأبناء هذه اللغة العرب والمسلمين والمقبلين على تعلمها ممن سواهم، بنفس القدر الذي يتم فيه إدماج لغاتهم وثقافاتهم في البلاد العربية والإسلامية، تحقيقا لمبدأ الديمقراطية لهؤلاء، والانفتاح على العوالم الأخرى. وفي هذا الصدد لا نجد خيرا مما قاله المفكر الفرنسي آلان دو ليبيرا، "إن القول بأن على أبناء المهاجرين أن يندمجوا في المجتمع الفرنسي يعني أيضًا القول: إن عليهم أن يستملكوا من جديد مصادر الثقافة الأوربية بصفتها ملكيتهم الخاصة. وينبغي على المدرسة الفرنسية أن تساعدهم على ذلك. ولكن كيف؟ ليس عن طريق القول بأن أوربا تعني العلم والفلسفة والفنون والآداب، والعرب يعنون أكلة المشوي وهز البطن.. وذلك لأن فقدان الذاكرة التاريخية، وبالأخص الذاكرة الفلسفية، لم يحرر أي شخص كان.

ينبغي على المدرسة العلمانية أن تعرف التلامذة من أصل عربي بتاريخ علم الكلام والفلسفة في أرض الإسلام. فالتلميذ المغربي أو الجزائري أو التونسي أو العربي، المسلم بشكل عام، يحق له أن يعرف ذلك التاريخ الطويل والصراع الذي جرى بين علم الكلام والفلسفة. ويحق له أن يعرف ماذا كانت بغداد والأندلس في عصورهما الزاهرة. ويحق له أن يسمع كلمة واحدة في الصف عن



ابن سينا أو ابن رشد، وأن يقرأ بضع صفحات من الرواية الفلسفية لابن طفيل: حي بن يقظان. من المؤسف أن التلميذ الذي يدرس في مدارس فرنسا لم يسمع أبدا بكتاب "فصل المقال فيما بين الحكمة والشريعة من الاتصال"...من المؤسف أنه يجهل أن أجداد الفرنسيين المعاصرين (في القرنين الثاني عشر والثالث عشر) كانوا قد تتلمذوا على يد أجداده هو: أي فلاسفة العرب والمسلمين من أمثال الغزالي والفارابي وابن سينا، ثم بشكل أخص ابن رشد. باختصار: ينبغي على المدرسة الفرنسية أن تعرف بكل الاتجاهات الفلسفية في العالم، وليس فقط بالاتجاهات الأوروبية"[(١)].

الدافع الاجتماعي والحضاري لتعلم اللغة العربية عند الناطقين بغيرها:

مفهوم الدافع والدافعية[(٢)]:

يشير مصطلح الدافع Motive أو الدافعية Motivation إلى مجموعة الأحوال الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل تحقيق حاجاته، وإعادة التوازن عندما يختل. وهي حالة فسيولوجية- نفسية داخلية تحرك الفرد للقيام بسلوك ما في اتجاه معين لتحقيق هدف محدد، وإذا لم يتحقق هذا الهدف يشعر الإنسان بالضيق والتوتر حتى يحققه.

تعد الدافعية القوى المحركة التي تدفع الفرد وتوجه سلوكه نحو هدف معين فتقوم مقام المحرك لقوى الفرد، ويتفاوت الأفراد في مستويات الدافعية لديهم ويعود هذا التفاوت إلى عوامل عدة، منها ما هو داخلي يرتبط بالفروق الفردية القائمة بين الأفراد، ومنها ما هو خارجي يعود إلى البيئة التي يعيش فيها الفرد ومقدار ما هو متوافر فيها على الحفز واستثارة الدافعية، فالدافعية بهذا المعنى تشكل قضية من أهم القضايا في الكتابات السيكولوجية التي تشغل اهتمام علماء النفس. ولقد حاول كثير من علماء التربية وعلماء النفس تحديد تلك العوامل والأسباب المؤدية للدافعية، فردها بعضهم إلى الغرائز والحاجات الفطرية، وعزاها آخرون إلى الضغوط الاجتماعية.

والواقع أن مكونات الدافعية العامة تمثل موقفًا رئيسًا في كل ما قدمه علم النفس،

---

(١) هاشم صالح، "ابن رشد في مرآة الفكر الفرنسي المعاصر"، عالم الفكر (تصدر عن المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت)، المجلد ٢٧، العدد ٤، أبريل /يونيو١٩٩٩، ص١٧٩-١٨٠.

(٢) انظر مثلا: عبداللطيف محمد خليفة، "الدافعية للإنجاز"، دار غريب، القاهرة، ٢٠٠٠. - نبيل محمد زايد، "الدافعية والتعلم"، مكتبة النهضة المصرية، ط١/٢٠٠٣م.

ويرجع ذلك إلى بديهية مؤداها أن كـــل ســـلوك وراءه دافع، أي تكمن وراءه دافعية معينة، ولهذا تمثل الدافعية أهمية كبرى بالنسبة للفرد وبالنسبة للمجتمع على حد سواء.

وفي هذا السياق نتساءل: ما الدوافع الاجتماعية والحضارية التي تدفع المسلمين والأجانـــب، من الناطقين بغير اللغة العربية، إلى تعلمها؟ وهل نملك القدرة المنهجية والمعرفية على جعل دوافـــع هؤلاء المتعلمين دوافع تكاملية؟ ولسان حالنا يقول مع الأستاذ أحمد المهدي عبدالحليم: إن أهميـــة معرفة الدوافع ليست قاصرة على اتخاذها أساسًا لتحديد الأهداف، ووضع البرامج واختيار المـــواد والطرق، ولكنها مهمة أيضًا في معرفة الوسائل والأدوات التي تمكن المعلمين من الاحتفاظ بمستوى عال دائمًا من الدافعية لدى من يتعلمون اللغة العربية، رغم ما قد يصادف بعضهم من صعوبات في تعلمها.

الدافع الاجتماعي لتعلم اللغة العربية لدى الناطقين بغيرها:

١- اللغة والمجتمع:

خاض علم اللغة العام في كثير من القضايا المهمة، منها علاقة اللغة بالمجتمع، أو بـــشكل أدق: مسألة بنية اللغة ومدى تمثيلها للبنية الاجتماعية. وهنا لا بد من التساؤل، مـــع الـــدكتور محمـــود السعران: إذا كان لكل لغة بنيتها الخاصة بها، فهل هذه البنية تمثل تمثيلا صادقا البنيـــة الاجتماعيـــة للجماعة التي تتكلمها؟ وإذا كانت كل لغة لا تظل ثابتة، بل تتطور باستمرار كما تتطـــور البنيـــة الاجتماعية، وفق شروط خاصة، فهل كل تطور في البنية الاجتماعية يقابله تطور في البنية اللغوية؟ أو بعبارة أخرى: ما القوانين التي تحكم العلاقات الضرورية بين البنية اللغوية والبنية الاجتماعية[(١)]؟

تتأثر اللغة تأثرا كبيرا بحضارة الأمة، وتراثها، وعقائدها، واتجاهاتها العقلية، ودرجة ثقافتـــها، وشؤونها الاجتماعية.."فكل تطور يحدث في ناحية من هذه النواحي يتردد صداه في أداة التعـــبير، ولذلك تعد اللغات أصدق سجل لتاريخ الشعوب...إذ كلما اتسعت حضارة الأمـــة، وكثـــرت حاجاتها ومرافق حياتها، ورقى تفكيرها، وتهذبت اتجاهاتها النفسية، نهضت لغتها، وسمت أســـاليبها، وتعددت فيها فنون القول، ودقت معاني مفرداتها القديمة.."[(٢)].

(١) محمود السعران، "اللغة والمجتمع، رأي ومنهج"، الإسكندرية، ط٢/١٩٦٣، ص٦٢.

(٢) علي عبدالواحد وافي، "اللغة والمجتمع"، شركة مكتبات عكاظ للنشر والتوزيع، الطبعة١/١٩٨٣(وهي الطبعة الرابعة للكتاب)، ص١٣.

اللغة مرآة المجتمع، فيها تنعكس شؤون الناطقين بها: عقائدهم، وعاداتهم وتقاليدهم، ونواحي حياتهم الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية والأخلاقية والفنية.."كل ذلك وما إليه يصبغ اللغة بصبغة خاصة في جميع مظاهرها: في الأصوات والمفردات والدلالة والقواعد والأساليب.."[(١)]. وقد اهتم "علم اللغة الاجتماعي"، بوصفه علما يدرس اللغة في علاقاتها بالمجتمع، بتنظيم كل جوانب بنية اللغة وطرائق استعمالها التي ترتبط بوظائفها الاجتماعية والثقافية"[(٢)]، كما قام على وظيفة أساسية هي "البحث في الكيفيات التي تتفاعل بها اللغة مع المجتمع، إنه، ينظر في التغيرات التي تصيب بنية اللغة استجابة لوظائفها الاجتماعية المختلفة مع بيان هذه الوظائف وتحديدها"[(٣)].

اللغة، بهذا المعنى، ظاهرة حياتية اجتماعية، من أكثر الظواهر التصاقا بحياة الأفراد، تخضع لمقاييس المجتمع، وأعرافه وتقاليده، وثقافته، بل هي الطريق لكشف عادات المجتمع وتقاليده، ومستوياته الثقافية، والمعرفية والحضارية، فهي قطعة من الحياة بل إنها صانعة ومبدعة لها أن تنشأ في المجتمع، وتسير معه، وتتغذى بغذائه، وتنهض بنهوضه، وتركد بركوده، وكان تاريخ اللغة وسيظل مجالا رحبا نتصفح من خلاله تاريخ الحضارات الإنسانية"[(٤)].

والواقع أن اللغة العربية نموذج ماثل لما ذكرناه، فقد كان لانتقال العرب من الجاهلية إلى الإسلام، ومن ضيق المجال إلى اتساع الدولة، أثر بالغ في نهضة لغتهم وفي رقي أساليبها واتساعها لمختلف فنون الأدب وشتى مسائل العلوم[(٥)]، وهذا دليل على أن انتقال المجتمع من حال إلى حال، على امتداد تاريخ تطوره، يغير حال لغته، وأساليبها، ويوسع نطاقها، ويكسبها مرونة في التعبير والدلالة. بل إن هذه الحال لا تقتصر على اللغة الفصحى/الأم، إنما تشمل، أيضًا، اللهجات المحلية، فيما سماه الدكتور علي عبد الواحد وافي ب"اللهجات الاجتماعية"(ومعناه أن لغة المحادثة في البلد الواحد أو المنطقة الواحدة تتشعب أحيانًا إلى لهجات مختلفة تبعا لاختلاف طبقات الناس وفئاتهم)،

---

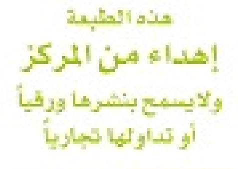
(١) نفسه، ص١٤.
(٢) هادي نهر، "علم اللغة الاجتماعي عند العرب"، طبع الجامعة المستنصرية، ط١/١٩٨٨م، ص٤١.
(٣) نفسه، ص٤٧.
(٤) هادي نهر، "التفسير اللغوي الاجتماعي للقراءات القرآنية"، دار عالم الكتب الحديث، الأردن، ط١/١٤٢٩هـ، ص١٧-١٨.
(٥) علي عبدالواحد وافي، م س، ص١٣.

وما سماه الدكتور كمال بشر ب"اللهجة المحلية"، إذ "كل لغة أو لهجة محلية تبدو فيها تنوعات كلامية، قليلة أو كثيرة، في بنيتها تعادل تنوعات البنية الاجتماعية في المجتمع المعين، وبقدر الاختلاف في البنية الثانية(الاجتماعية) يكون الاختلاف في الأولى(اللغة/اللهجة)، فمن المعلوم أن كل مجتمع ينتظم في إطاره طبقات أو فئات من الناس تختلف في ما بينها اقتصاديا وثقافيا وسياسيا، كما تختلف من حيث منزلتها في السلم الاجتماعي"(١).

والواقع أن الإقبال على تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، يستدعي البحث في بنية/بنيات المجتمع العربي والإسلامي، لمعرفة طبيعة هذه اللغة، وطبيعة اللهجات العربية الموازية لها، والمقصود بذلك البحث في طبيعة تكوين طبقاته الاجتماعية وما يفصلها من فوارق في مظاهر الحياة العامة، فهو الطريق الأقرب إلى التمييز بين هذه الطبقات في المفردات التي تطلق على شؤون كل منها. والحقيقة أن الاكتفاء بمجرد البحث العلمي والأكاديمي لا يكفي، لمن أراد تعلم اللغة العربية، لأن طبيعة تصويت الحروف والألفاظ، ودلالات كثير منها يتغير بتغير فئات المجتمع، وبتغير الزمان والمكان، وأثر البيئة، والمحيط، والتكوين الثقافي، والعادات والتقاليد. لذلك وجدنا المقبلين على هذا الأمر، وفي كثير من بلاد العالم، يفدون على البلدان العربية والإسلامية، في بعثات علمية، يباشرون فيها تعلم هذه اللغة عبر الاحتكاك المباشر مع أصحابها.

وقد ذكر "سابير" أن اللغة ليست غريزية وإنما مكتسبة، وقد "وعى علماؤنا هذه الحقيقة قبله بمئات السنين، حين تحدثوا عما سموه ب"السليقة اللغوية"، قاصدين بها اكتساب المرء لغة المجتمع الذي يعيش فيه"(٢). والناظر فيما ذكر أبو الحسن، أحمد بن فارس(ت٣٩٥هـ) في كتابه "الصاحبي في فقه اللغة"، يقف على كلامه الواضح الباهر، على حد تعبير الدكتور هادي نهر، الذي يؤكد حقيقة علمية يكاد المحدثون يتفقون بشأنها، كون اللغة ظاهرة اجتماعية مكتسبة يشبه اكتسابها أية عادة اجتماعية أخرى"(٣)، يقول: "تؤخذ اللغة اعتيادا كالصبي العربي يسمع أبويه وغيرهما، فهو يأخذ اللغة عنهم على مر الأوقات. وتؤخذ تلقنا من ملقن، وتؤخذ سماعا من الرواة والثقاة ذوي الصدق والأمانة"(٤). ومفاد هذا الرأي أن تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها يستدعي الأمرين معا:

(١) كمال بشر، "علم اللغة الاجتماعي، مدخل"، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ص١٩٨.
(٢) هادي نهر، "علم اللغة الاجتماعي عند العرب"، م س، ص٧٢.
(٣) نفسه، ص٧٣.
(٤) نفسه.



التلقين والسماع، ونقصد بالأول الجانب المعرفي والبيداغوجي، وما يصاحبه من برامج ومناهج، والتكوين الذي يتلقاه المشرفون على التعليم. وقد بذلت المؤسسات والمعاهد، التي أخذت على عاتقها تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في بلاد المهجر، مجهودات في دمج التصور الاجتماعي للغة في المقررات التي وضعتها لتعليمها، وعيا منها بأهمية العلاقة بين اللغة والمجتمع. ونقصد بالثاني الاتصال المباشر بأصحاب هذه اللغة والاندماج معهم لتحصيلها، إذ لا يكون ذلك إلا ب "المعاشرة والمخالطة والممارسة" كما أثبت ابن خلدون في حديثه عن اللغة من خلال المقدمة. ونشير في هذا المقام إلى أن الدول العربية كانت واعية بذلك، فعملت جامعاتها، ومؤسساتها العلمية والاجتماعية: الحكومية والخاصة، على استقبال الطلبة الأجانب الراغبين في تعلم اللغة العربية. فقد توجه كثير منهم إلى مصر[1]، والسعودية، والعراق، والأردن، وفلسطين، وقطر... والمغرب، فتوافرت لهم بذلك فرص الاتصال المباشر بمجتمعات هذه البلدان، في الأحياء والأسواق والمؤسسات والملاعب.. والاطلاع على تقاليدها وعاداتها، في المأكل والمشرب والملبس، والأفراح والأحزان، وغير ذلك، فكانت فرصة لممارسة لغتها ولهجاتها.

٢- اللغة والثقافة:

أ- في المفهوم:

لا نسعى في تعريف الثقافة إلى إغراق المتلقي بمفاهيمها التي لا حصر لها، والتي غاب الاتفاق حولها بين كثير من الباحثين. ويكفي في هذا المقام الإشارة، مع أصحاب "نظرية الثقافة"، إلى وجود اتجاهين في تعريفها، يميل كل منهما إلى التفوق على الآخر، ينظر أحدهما إلى أن الثقافة "تتكون من القيم والمعتقدات والمعايير والتفسيرات العقلية والرموز والأيديولوجيات، وما شاكلها من المنتجات العقلية"، أما الاتجاه الآخر فيرى الثقافة على أنها تشير إلى النمط[2] الكلي لحياة شعب ما، والعلاقات الشخصية بين أفراده وكذلك توجهاتهم"[3]. يمكن الحديث، وفق أصحاب هذه

---

(١) علي أحمد علي الخطيب، "تجربة الأزهر الشريف في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها"، من منشورات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس١٩٩٢.

(٢) انظر تعريف كروبر وهوايت للنمط في: عبد الغني عماد، "سوسيولوجيا الثقافة، المفاهيم والإشكاليات.. من الحداثة إلى العولمة"، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط١، فبراير ٢٠٠٦م، ص٤٦.

(٣) مجموعة من الكتاب، "نظرية الثقافة"، ترجمة: علي سيد الصاوي، والفاروق زكي يونس، عالم المعرفة، العدد٢٢٣، يوليو ١٩٩٧، ص٢٩.

النظرية، عن ثلاثة مصطلحات تشكل مجتمعة رؤية متكاملة للثقافة هي: التحيز الثقافي، ويشير إلى القيم والمعتقدات المشتركة، والعلاقات الاجتماعية، وتشير إلى أنماط العلاقات الشخصية بين الأفراد، ونمط الحياة ويشير إلى تلك التركيبة الحية بين التحيز الثقافي والعلاقات الاجتماعية.

يظهر ذلك التكامل في كون التحيز الثقافي والعلاقات الاجتماعية لا غنى لأحدهما عن الآخر، لوجود تلك العلاقة التبادلية بينهما، إذ تتفاعل كل منهما مع الأخرى وتقويها، دون النظر في الأسبقية الزمنية. ويخلص أصحاب هذه النظرية إلى أن "دراسة الثقافة، مهما كان تعريفها، تبرز بذاتها حقيقة تفردها، فالثقافات بهذا التصور تتنوع بتنوع الأمم الجماعات العرقية، وسائر التجمعات الأخرى بين الناس التي تفكر بطريقة مختلفة ولو قليلا عن غيرها، وتستخدم رموزا متباينة إلى حد ما، أو التي تعبر ممارساتهم وصنائعهم المعتادة عن شيء ما خاص بهم"(١). لذلك وجدنا وارد جويناف يعرف الثقافة بأنها المعرفة المكتسبة اجتماعيا، وهذا مفاده أن الشعوب تختلف فيما بينها في نمط حياتها، أي في طبيعة قيمها، ومعتقداتها، ومعاييرها، ورموزها، وأيديولوجياتها، لذلك تختلف ثقافاتها حسب درجة اختلاف أنماط حياتها. كما أن عملية الاكتساب هذه لا تتم إلا بوجود اللغة، فاللغة ليست وسيلة للاتصال فقط، بالمفهوم التقليدي، بل "أصبحت تؤلف جزءا هاما في الثقافة، وأن فهمها فهما جيدا يتوقف على فهم الثقافة السائدة في المجتمع الذي يتكلم اللغة التي نود دراستها"(٢).

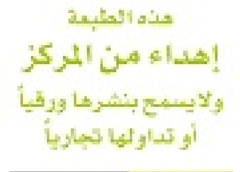
وبهذا المفهوم الذي يرسم علاقة اللغة بالثقافة، ينبغي أن تتأطر عملية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، على المستوى المعرفي، فالاطلاع على ثقافة الآخر لا يمكن أن يتحقق، تحققا صحيحا ومتكاملا، عن طريق إتقان مهارات اللغة الأربع: الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة، إنما يحتاج إلى محاولة فهم أهل اللغة، وعاداتهم، وقيمهم، واتجاهاتهم، وأنماط معيشتهم، وأسلوب حياتهم.

ب: الترجمة: أي علاقة؟

يتعلم الإنسان لغته منذ طفولته المبكرة، ويدرك ما حوله من خلال هذه اللغة، لذلك يصير

(١) نفسه، ص٣٤.

(٢) كريم زكي حسام الدين، "اللغة والثقافة، دراسة أنثرولغوية لألفاظ وعلاقات القرابة في الثقافة العربية"، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ص١٠٠.



معنى الكلمة عنده، في نظر أوزجود، "نتاج المجموع الكلي للخبرات التي يمر بها مع الكلمة في البيئة الثقافية التي نشأ فيها"(١). ومعنى هذا أن الترجمة تشكل عائقا يحول دون إيصال المعنى الحقيقي لكثير من المفاهيم الثقافية، التي نشأت في البيئة العربية وارتبطت بها. ونشير هنا إلى كلمات تداولها العرب والمسلمون، لا يمكن أن تستوفي الترجمة حمولاتها الثقافية كالصلاة والصيام والحج...وقد أكَّدت الدراسات المنجزة في هذا المجال أن تدريس اللغة بدون ثقافتها، أو تدْريسها من خلال لغة وسيطة، أمر لا ترجى منه نتائج ملموسة، بل إن تدريس اللغة العربية، بهذا الاختيار، يصير أحيانًا مضيعة للوقت والجهد، بالنسبة لمن يقدم هذه الثقافة(المعلِّم) أو يتلقاها(المتعلِّم).

إن اللجوء إلى الترجمة، كآلية لتقديم الثقافة العربية إلى الناطقين بغيرها، يجعل اللغة المترجمة عصية على الفهم، وغير قادرة على ربط جسور التواصل بأهل اللغة التي يودون تعلمها، لذلك لا بد أن تُعَلَّم اللغة بذاتها، احتراما لذاتيتها المستقلة، إذ لكل لغة ذاتية ثقافية مستقلة، إذا ترْجمت ألفاظها إلى لغة أخرى فقدتْ معناها الثقافيَّ الخاصَّ بها، ولهذا ذهب الأنثروبولوجيون إلى القول: إن الصعوبة التي تواجه متعلم اللغة الأجنبية تعود في المقام الأول إلى افتقاده هذه الخبرات، واغترابه عن ثقافة اللغة التي يرغب في تعلمها.

لغة واحدة وثقافات متعددة:

يتسم الواقع اللغوي في العالم العربي، عموما، بالأحادية اللغوية، إذ ظلت اللغة العربية، وعلى امتداد القرون المتعاقبة، اللغة الرسمية(٢) رغم وجود لغات أخرى إلى جانبها. وقد كان الانتماء الديني السبب الأول في الحفاظ عليها لغة للمسلمين، كونها لغة القرآن واللسان المبين الذي حمل عقيدتهم وشريعتهم وجزءًا كبيرًا من ثقافتهم. فقد اكتسب القرآن في نفوس المسلمين قداسة وحرمة، لذلك "كان هم المسلم أن يحافظ على كل صورة، بل كل آية وحرف وحركة، وهكذا أصبح منتهى أمل البلغاء والأدباء أن يطبعوا أساليبهم بأساليب القرآن إذ كان محرما عليهم أن يعارضوه، ثم كانوا بطبيعة الحال عاجزين عن مجاراته، منذ ذلك الحين قدر للغة العربية أن تظل فصحى على الرغم من عوادي الزمن ومن سنة الهرم التي تنزل بالأشخاص والمؤسسات

(١) محمود السيد أبو النيل، "علم النفس الاجتماعي: دراسات عربية وعالمية"، دار النهضة العربية، ج٢، ص٣٦.

(٢) تجدر الإشارة إلى أن المغرب جعل الأمازيغية لغة وطنية في دستور ٢٠١١م، كما أنه عمل على دمجها في التعليم العمومي منذ سنوات، حتى قبل ترسيمها.

واللغات"[(١)].

لكن امتداد الإسلام في البلاد العربية وخارجها، على مدى قرون من الزمان، واندماج العرب بغيرهم، من المسلمين وغير المسلمين، أدى إلى تأثر وتأثير متبادلين بين العربية وباقي اللغات، كما أدى إلى تعدد اللهجات المحلية، التي رأى فيها البعض نموذجا إيجابيا، ورأى فيها آخرون "نقمة لغوية خطيرة" على اللغة الفصحى[(٢)].

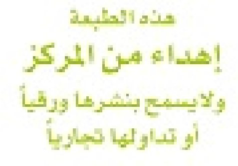
لكن الذي يعنينا هنا الإشارة إلى أمرين اثنين: أولهما أن تعدد هذه اللهجات يعني تعدد الثقافات التي تحيل عليها، وتعدد المرجعيات الثقافية التي شكلتها، فبلد كالمغرب الأقصى، مثلا، رغم أنه يتخذ اللغة العربية لغة رسمية، في التعليم (المدارس والمؤسسات الجامعية) والحقل الديني (الشعائر الدينية، والخطب) غير أن اللهجات المحلية هي الأكثر سيطرة في واقع الناس اليومي، إذ لكل جهة لهجتها التي تميزها عن باقي اللهجات، وبنسب متباينة، تبعا لطبيعة بيئة أصحابها، ومكوناتها العرقية والثقافية (العادات والتقاليد..) لذلك يمكن القول إن لهجة شرق المغرب يجتمع فيها الطابع العربي (بني كيل مثلا) والأمازيغي (قبائل بني زناسن وقلعية) والموروث العبري (دبدو وجرادة ووجدة مثلا)، ولهجة جنوب المغرب يمتزج فيها الطابع الحساني والإفريقي، أما لهجة الشمال فيسودها الطابع الأمازيغي والأندلسي (طنجة وتطوان والشاون، والناظور والحسيمة مثلا).. ويظهر هذا الاختلاف على المستوى الصرفي، والمستوى النحوي، والمستوى الصوتي، والمستوى الدلالي[(٣)]...وثانيهما أن تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لا بد أن يراعي هذا التعدد اللهجي بالمغرب، وغيره، إذ لا يمكن التعرف على اللسان العربي في غياب التعرف على هذا التعدد لسببين اثنين: يخص الأول أبناء الجاليات العربية والإسلامية بالخارج، الذين ينتمون إلى أعراق مختلفة، ويتكلمون لهجات مختلفة أيضًا، رغم أنهم يميلون إلى تعلم اللغة العربية، لكونها لغة القرآن، والحامل للعقيدة والشريعة والانتماء الديني، فالمغربي والمصري والسوري من أبناء المهاجرين مثلا،

---

(١) أنور الجندي، "الفصحى لغة القرآن"، سلسلة الموسوعة الإسلامية العربية (١٠)، دار الكتاب اللبناني بيروت، ومكتبة المدرسة بيروت، ١٩٨٢م/١٤٠٢هـ.

(٢) عبد الجواد توفيق محمود، "الواقع اللغوي في العالم العربي في ضوء هيمنة اللهجات المحلية واللغة الإنجليزية"، مجلة رؤى إستراتيجية (دورية علمية فصلية محكمة يصدرها مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية)، المجلد٢، العدد٥، ٢٠١٤، ص١٢٥.

(٣) نفسه، ص١٢٦.



يجمعهم الشوق إلى تعلم العربية، لكنهم غير مستعدين للتنازل عن لهجاتهم التي تربطهم بانتمائهم إلى بلدانهم الأصلية، أي إلى جزء من ثقافة تلك البلاد العربية. ويعود هذا التمسك الكبير باللهجة إلى غياب الفهم المتبادل بين اللهجات العربية، فالشامي مثلا لا يستطيع إدراك كثير من الكلمات في اللهجة المغربية، والعكس صحيح، والحقيقة أن هذا الأمر، بقدر ما يخلق تنوعا في اللهجات المحلية، يخلق نوعا من الخطر على مستقبل اللغة العربية، لذلك يراعى في تعليمها أن يصاغ هذا التعدد باللغة الفصحى لا باللهجة المحلية. ويخص الثاني الأجانب الذين يقبلون على تعلم هذه اللغة، لكنهم يميلون إلى اختيار لهجة على أخرى، لأسباب موضوعية أو ذاتية، لذلك وجدنا البعثات العلمية الغربية تختار الأردن أو مصر أو المغرب أو...، مراعاة لطبيعة هذه اللهجات، وتنوعها، وغناها الثقافي..

٣- اللغة والهوية:

أ- في المفهوم:

الهُويَّة مصدر صناعي، وُلِّدت بنسبتها إلى "هو" أو "الهو"، الذي يعني في اصطلاح الفلاسفة: "الغيب"، أو "الحقيقة المطلقة"، أو "الله"، لكن دلالاتها تمحورت، بعد ذلك، حولَ الذات، والحقيقة، والماهية، والوحدة، والاندماج، والانتماء، والتساوي، والتشابه، في علاقة الإنسان بالمجتمع، واللغة، والأشياء.

يرسم هوية الإنسان، ويحدد شكلها، ما يرد إليه من بيئته، وما تثمره علاقاته بالآخرين، لذلك تصير هذه الهوية، ولو جزئيا، صورة من صور هوية مجتمعه، فتحمل ملامح هذا المجتمع، أو بعضها. ونقصد هنا بالمجتمع: الوسط الاجتماعي الذي يباشره، والمجتمع التاريخي (تاريخ الجماعة التي ينتمي إليها)، بما هو علم ومعرفة، ومواقف، وإحساس ومشاعر، وتجارب، ومعتقدات، ورؤية للذات والكون والآخر، ولغة.

ب- الهوية واللغة: أي علاقة؟

تعد اللغة أقدم تجليات الهوية، لأنها هي التي صاغت أول هوية لجماعة في تاريخ البشرية، فاللسان/اللغة هو الذي يجعل من كل فئة اجتماعية جماعة واحدة، ذات هوية مستقلة.

إن التحول الذي أحدثه الإسلام في بنية المجتمع العربي، مثلا، من القبلية (البداوة) إلى المدنية (الحضارة) -وكان الاتجاه نحو التدوين اللغوي، ونشاط الدراسات اللغوية والنحوية تجليا من

تجلياته- هو الذي أشعر العرب بأنهم أصحاب هوية، وهو السبب نفسه الذي دفع الغرب، في الحقبة الاستعمارية، إلى ضرب الهوية العربية والإسلامية عن طريق ضرب اللغة العربية، لذلك وجدنا عبدالحميد بن باديس مثلا، وهو من هو في الدفاع عن ثوابت هذه الأمة ولغتها، يستشعر هذا الأمر فيقول: "اللغة باب الاستعمار".

اللغة والهوية خاصيتان إنسانيتان أوليتان (وجدتا مع وجود الإنسان على هذه الأرض، قال تعالى: ﴿ وعلم آدم الأسماء كلها.. ﴾. الأسماء في حقيقتها لغة لأنها جعلت الإنسان قادرا على أن يفكر فيما يحيط به، ويتعامل معه، ثم إنها حددت هُويته ومَيزته عن غيره من المخلوقات) لارتباطهما بالعقل البشري، الذي يصدر عن وعي، وشعور بالذات وبالآخر.

اللغة والهوية أشبه ما يكون باللسان والقلب، لا يصح أن نفصل أحدهما عن الآخر، في الثقافة الإسلامية، فالإنسان في جوهره ليس إلا لغة وهوية، اللغة لسانه وفكره، ووجوده وانتماؤه، والهوية هي هذا التحقق باللغة، وقديما قال زهير بن أبي سلمى:

لسان الفتى نصف، ونصف فؤاده فلم يبق إلا صورةُ اللحم والدم

ج- اللغة العربية هوية:

اللغة العربية هوية، لكنها ليست ككل الهويات. ولا نقصد بهذا أن نقلل من شأن الهويات الأخرى، لكن القصد أن نقول: إذا كانت اللغات تشكل هوية الناطقين بها ممن ينتمون إليها عرقيا (في الغالب)، فإن العربية حققت ما لم يتحقق في غيرها، للأسباب الآتية:

- لغة مقدسة: بها أنزل القرآن الكريم، اللسان العربي المبين المعجز، وهي اللغة التي لا يتم بعض أركان هذا الدين إلا بها، لذلك كله حرص المسلمون على تعلمها وتقديسها وإجلالها.
- لغة محفوظة: حفظها الله بحفظ كتابه المنزل، قال تعالى: "إنا نحن نزلنا الذكر وإنا له لحافظون"، وهذا ما يفسر بقاءها إلى اليوم، رغم ضعف أصحابها، ومنافسة غيرها من اللغات، ومحاولات إضعافها.
- لغة تواكب الزمان (تاريخية): ونقصد بذلك امتدادها على مدى قرون من الزمن من جهة، وقدرتها على الاستمرار باستمرار التاريخ العربي والإسلامي، حتى في أشد لحظات التخلف والتراجع، من جهة أخرى. فقد استمرت اللسان الذي دون تاريخ هذه الأمة، مع غيرها، لكنها لم تندثر كما اندثرت لغات كثيرة، رغم تاريخها العريق.

- لغة تواكب المكان(جغرافية): امتدت العربية في مناطق كثيرة عبر العالم، فضلا عن العالم العربي، الأمر الذي زاد في اتساع حراكها وثرائها، وقوة تفاعلها مع سكان المناطق التي دخلتها، ومع ثقافتهم، فأثرت في ألسنتهم وتأثرت بها. والجدير بالإشارة أن هذا التفاعل لم يكن بالقوة والإجبار، إنما كان بالطواعية والاختيار.
- لغة حضارة: ظلت اللغة العربية لغة الفكر والعلم والثقافة.. زمنا طويلا، بل إنها قادت الحضارات البشرية مدة ليست باليسيرة فأثرت فيها تأثيرا بارزا، وكان تراؤها دافعا لكثير من الأمم لإعادة بناء حضارتها.
- لغة ثرية: صنف علماء اللغة العربية ضمن أسرة اللغات المتصرفة، بل من أرقى الأسر اللغوية، "لما فيها من طاقة فذة في التعبير والبيان، ولما فيها من المرونة والاتساع، وهي أقدر اللغات على الأداء وأقواها على الاشتقاق والنحت والتصريف، وأغناها في المفردات والصيغ والأوزان، ومع ذلك كله فهي مرنة غاية المرونة، تتسع لتعريب أسماء الأشياء التي تَجِدُّ في حياة الإنسان"[(١)].

وتلخيصًا لهذا كله نورد ما قاله مصطفى صادق الرافعي رحمه الله، قال: "ما ذلت لغة شعب إلا ذل، ولا انحطت إلا كان أمره في ذهاب وإدبار، ومن هذا يفرض الأجنبي المستعمر لغته فرضا على الأمة المستعمَرة، ويركبهم بها، ويُشعرهم عظمته فيها، ويستلحقهم من ناحيتها، فيحكم عليهم أحكاما ثلاثة في عمل واحد: أما الأول فحبس لغتهم في لغته سجنا مؤبدا، وأما الثاني فالحكم على ماضيهم بالقتل محوا ونسيانا، وأما الثالث فتقييد مستقبلهم في الأغلال التي يصنعها، فأمرهم من بعدها لأمره تبع"[(٢)].

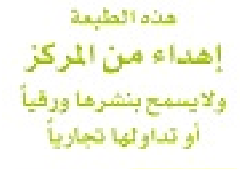
الدافع الحضاري:

- **في المفهوم:**

لا نود جرد تعاريف الحضارة، واتجاهات أصحابها، فقد اختلف في تحديد مفهومها الكثيرون، حكمتهم في ذلك انتماءاتهم الثقافية، وميولهم العقدي، وطبيعة تكوينهم المعرفي والفكري. وقد

(١) أنور الجندي، م س، ص٥٦-٥٧.

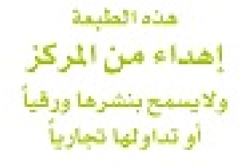
(٢) مصطفى صادق الرافعي، "وحي القلم"، راجعه واعتنى به: درويش الجويدي، المكتبة العصرية، صيدا بيروت، ج٣، ص٣٣-٣٤.



كتب الدارسون في تحديد مفهومها، وفي تتبع دلالات هذا المفهوم ما لا يسع عرضه، غير أن ما تجب الإشارة إليه، ويسع ذكره والتنبيه عليه، أن تعريفاتهم حكمتها أبعاد مختلفة، كالبعد التاريخي، أو الفلسفي، أو الأنثروبولوجي...وقد رأيت أن أسوق تعريف منظمة اليونيسكو (٢٠٠٤) للحضارة، الذي يرى فيها مجموعة من المميزات العاطفية، العقلية، المادية والروحية التي تخصّ مجموعة اجتماعية"، مثل العادات والتقاليد والاعتقادات والفنون والأدب وأسلوب الحياة.

- **اللغة والحضارة:**

تعد اللغة جزءا لا يتجزأ من الحضارة، فكلاهما "الجوهر والمبنى"، يتطوران معا، ويتعلق أحدهما بالآخر، فلا يمكن فصل الأول عن الثاني. والحضارة أيضًا "طريقة حياة وتفكير". يقود هذا المفهوم إلى أن التعرف على حضارة ما لا يتم إلا بتعلم لغتها، لذلك صار لزاما على المتعلم أن يدمج، بشكل مستمر، المادة الحضارية مع الشبكة الثقافية، الحالية والسابقة، لمعرفة كنه الحضارة نفسها، ولخلق معنى لهذه الحضارة. ويقود هذا الارتباط، من الناحية النظرية، إلى جعل القائمين على تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يركزون على "الحضارة الهدف"(الحضارة العربية الإسلامية)، كهدف للنص التعليمي، كما يجب أن يكون وجود الحضارة في النص العلمي، من الناحية التطبيقية، مسهلا ومدعما للعملية التعليمية لا معيقا لها، لأن الغرض هو "جعل المتعلم في حالة من المشاركة المتغايرة في تجارب متغيرة" لنرقى إلى حالة المتعلم الفاعل، فالطالب الذي يشعر بالعداء نحو الحضارة العربية الإسلامية يغدو من الصعب عليه أن يمتلك الرغبة والقابلية للتداخل مع هذه الحضارة، لذلك لا يستطيع أن يذهب بعيدا في تعلم هذه اللغة. والواقع أن "ترغيب" الطلبة، في الجامعات والمعاهد الأجنبية، في تعلم اللغة العربية ينطلق، فضلا عن المجهودات التي ينبغي بذلها في إنجاز المقررات وتحديد المناهج والتوجيهات البيداغوجية..، من تعريف هؤلاء على حضارة العرب والمسلمين في شتى مناحي الحياة، وعلى امتداد وجودهم الحضاري، بطريقة تجعلهم يقبلون عليها وعلى مساهمتها في الحضارة الإنسانية عموما. وقد ارتأينا أن نقدم صورة هذه الحضارة بعيون غربية حتى يكون الإقناع أبلغ في نفوس هؤلاء الطلاب، ثم نُتْبِع ذلك ببعض الدراسات التي قدمها الباحثون الأجانب في مجالات مختلفة، تظهر حجم هذه الحضارة، وقدرتها العلمية والفكرية والإبداعية على إثبات وجودها الحضاري بين سائر الأمم. ولا نريد، في هذا المقام، أن نشير إلى تلك الدراسات التي جانبت الصواب، وحركتها نزعاتها الاستعمارية حينا، والكيدية أحيانًا أخرى، وافتقدت الموضوعية



العلمية في التعاطي مع هذه الحضارة، لأن الغرض الذي نسعى إليه، ونود التركيز عليه، هو خلق جسور التواصل لا القطع مع المقبلين على لغتنا الجميلة وحضارتنا العظيمة. ثم نشير، في نماذج معدودة إلى الآثار الحضارية التي خلفتها الحضارة العربية والإسلامية، والتي كان لها الأثر البالغ في الحضارة الغربية، لا بمنطق الاستعلاء الحضاري، لكن بقناعة من يؤمن أن "صناعة" الحضارة لا تكون من جانب واحد وأحادي، إنما هي نتاج مشاركات كثيرة ساهمت فيها كثير من الحضارات الإنسانية على امتداد وجود الإنسان فوق الأرض، لذلك فإننا نوافق الرأي من يقول: إن التراث الإنساني عموما ملك مشترك للإنسانية.

الحضارة العربية والإسلامية بعيون أجنبية:

ليس من الإنصاف في شيء، أن يحكم باحثو ومفكرو وعلماء أي لغة كانت، وباسم أية ديانة أو عقيدة، على لغة من اللغات أو حضارة من الحضارات أنها لم تقدم لتاريخ الإنسانية شيئا ذي بال، وأنها خارج التاريخ، بل إن لغات العالم، بما هي حاملة لحضارات أو ثقافات، ممتدة أو محدودة في الزمان والمكان، قدمت إضافات لا يسع نكرانها أو تجاهلها إلا عند من تحكمت فيهم نزعاتهم الإقصائية، وقصرت نظرتهم اتجاه تلك الحضارات أو الثقافات. وبهذا المنطق وتلك العلمية، وجدنا الكثير من أعلام الغرب يقدمون دراسات وأبحاثا عن اللغة العربية، وعن الإسلام لا تكاد تخلو من جهل باللغة العربية، وجهل بالإسلام، تحركهم في ذلك نظرتهم العدائية والدونية للإسلام ولغته. لكننا بالمقابل لا نعدم وجود دراسات موازية وكثيرة نظرت لهذه اللغة وهذا الدين نظرة موضوعية، فقلبت تاريخهما تقليبا، واطلعت على تراث العربية اطلاعا واسعا جعل أصحابها يصدرون عن أحكام علمية أعطته مكانته وقدره بين سائر الأمم، وشهد شاهد من أهلها أن هذه الحضارة التي امتدت جذورها في التاريخ ساهمت، بما لا يسع نكرانه، في التراث الإنساني عموما، وخلفت، ما لا يسع حصره، من المعارف والعلوم، فأبدعت وترجمت وألفت وجددت ونقدت. والحال أن المجال لا يتسع لذلك كله، لهذا ارتأيت أن أشير إلى نماذج من آراء أصحابها في الإسلام عموما، لكونه الدافع الأقوى إلى تميزها، وإلى اللغة العربية، لكونها الحامل لهذا التراث، الذي ملأ الدنيا وشغل الناس.

أ- آراء في العربية والإسلام:

- من أعلام فرنسا: لويس ماسينون، وإرنست رينان، وجاك بيرك، وريجسير بلاشير، وولـيم مرسيه.

- "إرنست رينان": من أغرب ما وقع في تاريخ البشر وصعب حل سره: انتشار اللغة العربية فقد كانت هذه اللغة غير معروفة، فبدأت.. فجأة في غاية الكمال سلسة أي سلاسة غنية أي غنى كاملة..، فليس لها طفولة ولا شيخوخة... تلك اللغة التي فاقت أخواتها بكثرة مفرداتها ودقة معانيها وحسن نظام مبانيها.."
- لويس ماسينون: "استطاعت العربية أن تبرز طاقة الساميين في معالجة التعبير عن أدق خلجات الفكر. واللغة العربية هي التي أدخلت في الغرب طريقة التعبير العلمي، والعربية من أنقى اللغات، فقد تفردت بتفردها في طرق التعبير العلمي والفني والصوفي".
- من أعلام إسبانيا: نذكر فيديريكو كورينتي، فيلا سبازا.
- فيلا سبازا: "اللغة العربية من أغنى لغات العالم، بل هي أرقى من لغات أوربا لتضمنها كل أدوات التعبير في أصولها. وإني لأعجب لفئة كبيرة عدوها من أبناء هذا الشرق العربي تنفرط من عقد قوميتها ويتظاهر أفرادها بتفهم الثقافات الغربية، يخدعون أنفسهم ليقال عنهم: إنهم متمدنون"(١).
- فيديريكو كورنتي: يعد كورنتي من أكثر المستعربين الإسبان اعتدالا، وقد حظي بمكانة علمية متميزة داخل إسبانيا وخارجها في مجال الدراسات العربية. كانت مسيرته العلمية حافلة بالإنجازات والعطاءات، يشهد على ذلك عشرات الكتب ومئات المقالات، والعدد الكبير من المشاركات في المحافل العلمية كالمؤتمرات والندوات والملتقيات، كما أنه درس في جامعات بالعالم العربي كالمغرب ومصر. تظهر شهادته في العربية، في جهوده القيمة التي وجهها إلى تحقيق التراث العربي الإسلامي، والدراسات الأدبية، والدراسات المعجمية، والدراسات اللغوية، والترجمة(٢).
- من أعلام ألمانيا: نذكر يوهان فولفغانغ جوته، كارل بروكلمان، وسيجريد هونكه، ويوهان فك، وأوجست فيشر.
- غوته: قال في وصف اللغة العربية: "ربما لم يحدث في أي لغة هذا القدر من الانسجام بين

(١) أخذت هذه الأقوال من: "الفصحى لغة القرآن"، م س، من٣٠١، إلى ص ٣٠٩.

(٢) وقد فصل الحديث عنها الدكتور عيسى الداودي في كتابه: "النص والنص الآخر، مساءلة الحضور العربي في النص الأدبي الإسباني"، شركة مطابع الأنوار المغاربية، وجدة، ط١/٢٠١٢، ص١٠٩ وما بعدها.

الروح والكلمة والخط مثلما حدث في اللغة العربية، وإنه تناسق غريب في ظل جسد واحد".

- كارل بروكلمان: يقول: "بفضل القرآن بلغت العربية من الاتساع مدى لا تكاد تعرفه أي لغة من لغات الدنيا... ".
- سيجريد هونكه: تقول، متحدثة عن اللغة العربية، "كيف يستطيع الإنسان أن يقاوم جمال هذه اللغة ومنطقها السليم وسحرها الفريد؟؟ فجيران العرب أنفسهم في البلدان التي فتحوها سقطوا صرعى سحر تلك اللغة.
- يوهان فك: يقول: لقد برهن جبروت التراث العربي الخالد على أنه أقوى من كل محاولة يقصد بها زحزحة العربية الفصحى عن مقامها المسيطر.
- أوجست فيشر: يقول: وإذا استثنينا الصين فلا يوجد شعب آخر يحق له الفخر بوفرة كتب علوم لغته غير العرب.

ب- دراسات في العربية والعلوم الإسلامية:

اهتم عدد من المستشرقين بدراسة الإسلام والمسلمين "عقيدة ولغة وحضارة وأدبا وتاريخا، فدرسوا العلوم الإسلامية المختلفة المرتبطة بالقرآن الكريم وعلومه، والحديث وعلومه، والسيرة النبوية، واللغة العربية وعلومها، وتاريخ الشعوب الإسلامية..." [(١)]. ولأن القرآن الكريم مصدر التشريع الأول عند المسلمين، فقد لقي اهتماما أكبر في أبحاثهم، كما لقيت الدراسات اللغوية والعلوم والتاريخ وغيرها اهتماما يليق بحجمها. ولسنا في حاجة، هنا، إلى الإشارة إلى تلك الدراسات التي غلب على أصحابها دافع الصراع والحقد اتجاه هذه الحضارة وأهلها، فانطلقت أقلامهم إلى البحث عن نقائصها، ومسخ صورها، وادعاء ما ليس فيها. ولأننا نسعى إلى مد جسور الفكر والثقافة بيننا وبين الغرب، والبحث عن المشترك الإنساني، الذي يفتح الآفاق واسعة للاستفادة المتبادلة، والبحث العلمي الرصين، فقد قررت أن أعرج على نوعين من الدراسات الجادة التي قام بها هؤلاء المستشرقون في صورة من صور الحضارة الإسلامية، ونموذجين من نماذجها القوية، يتعلق الأول بأثر الدراسات القرآنية في ألمانيا، ويتعلق الثاني بأثر "الفلسفة الرشدية" في فرنسا.

(١) أحمد محمود هويدي، "الدراسات القرآنية في ألمانيا، دوافعها وآثارها"، عالم الفكر، المجلد٣١، العدد٢، أكتوبر – ديسمبر ٢٠٠٢م، ص٦٧.

١ـ أثر الدراسات القرآنية في ألمانيا:

نقصد بالدراسات القرآنية الدراسات التي عنيت بالقرآن الكريم وعلومه: كعلم التفسير وعلم القراءات وأسباب النزول، ولغة القرآن، وعلاقته بالديانات الكتابية وموقفه منها.

بدأ الاهتمام بالقرآن الكريم في الغرب عندما أيقن الغربيون أن الحملات الصليبية لم تقدم ما كان منتظرا منها في الشرق الإسلامي، لذلك كانت الدعوة إلى التفكير في محاربة هذا الشرق فكريا. وقد كانت أول ترجمة لاتينية للقرآن الكريم عام١١٤٣م[1]، ولأن منطلقاتها كانت عدائية، وقدرة القائمين عليها كانت ضعيفة في فهم لغة القرآن ومعانيه، فقد باءت بالفشل بشهادة يوهان فوك مثلا، قال: "وترجمة روبرتوس (يقصد هنا روبرت أوف كيتون) للقرآن تزخر بأخطاء جسيمة سواء في المعنى أو المبنى. ولم يكن أمينا إذ أغفل الكثير من المفردات، كما أنه لم يتقيد بأصل السياق، ولم يقم وزنا لخصوصيات الأسلوب"[2]. وعلى الرغم من علات هذه الترجمة فقد تمت عبرها أول ترجمة ألمانية عام١٦١٦م قام بها "سالمون شفايجر Salamo Sehwelger، ثم تلتها ترجمات أخرى لمعاني القرآن الكريم، ثم طبعه بلغته الأم[3]. ورغم ذلك، فقد كان هذا الأمر بداية لتخفيف تلك الصورة القاتمة عن الإسلام ونبيه، كما كان بداية لظهور اتجاه علمي موضوعي في كتابات "رتشارد سيمون" Richard Simon، و"ياكوب رايسكه"J.Reiske، ثم "جوستاف فايل"Gustav Weil (ت١٨٨٩م)[4]، ثم تيودور نولدكه Th. Noeldeke(ت١٩٣١م)[5] وغيرهما.

---

(١) "دعا بطرس المبجل(ت١١٥٧م) رئيس دير كلوني إلى ترجمة القرآن الكريم إلى اللغة اللاتينية، فأوعز إلى بطرس الطليطلي، وهرمان الدماشي، وروبرت أوف كيتون بترجمة القرآن الكريم، وأتموا عملهم في عام (١١٤٢). نفسه، ص ٦٨.

(٢) نفسه.

(٣) تمت أول ترجمة للغة الإيطالية عام١٥٤٧م، وتمت عبرها أول ترجمة ألمانية عام ١٦١٦م، وأول ترجمة فرنسية من النص العربي عام١٦١٧م، وقام بها "دي رير Du Ryer. وقد ظهرت أول ترجمة إنجليزية لمعاني القرآن الكريم عام ١٧٣٤م، وقام بها "جورج سيلGeorge Sale". وقد ظهرت أول ترجمة ألمانية من النص العربي عام١٧٧٢م، نشرها "دافيد فريدرش ميجرلن، ثم ترجمة بويسن عام١٧٧٣م. وغيرها كثير. نفسه، ص٦٩.

(٤) قدم عملا بعنوان: "المدخل التاريخي النقدي للقرآن الكريم"، درس فيه جمع القرآن الكريم والتسلسل التاريخي لسوره وآياته. نفسه، ص٧١.

(٥) ألف كتابا سماه: "أصل وتركيب سور القرآن الكريم" عام ١٨٥٦م، لكنه أعاد تأليفه مرة أخرى عام١٨٦٠م بعنوان: "تاريخ القرآن". نفسه.

ونظرا للاهتمام بالقرآن الكريم فقد عمل المستشرقون الألمان على:

- وضع المعاجم والفهارس لتسهيل العودة إلى ألفاظ القرآن ومعانيه، لذلك وضع فلوجل معجما لألفاظ القرآن سماه: "نجوم الفرقان في أطراف القرآن"، ووضع إدوارد ماير (ت١٩٤٥م) "دليل القرآن"، ووضع برجشتراسر "حروف النفي في القرآن"، ونشر كتاب ابن خالويه: "المختصر في شواذ القرآن من كتاب البديع"، وكتاب ابن الجزري: "غاية النهاية في طبقات القراء".
- تحقيق المخطوطات القرآنية وجمعها وتصنيفها، ونشر كتب القراءات والتفاسير وغيرها. ونذكر هنا "تفسير القرآن للقاضي البيضاوي"، الذي نشره هنريش فلايشر H. Fleicher عام (١٩٤٦م)، و"كتاب المعارف" لابن قتيبة، الذي نشره فيستنفيلد F. Wustenfeld (ت١٨٨٩م)، وكتاب "المنقذ من الضلال" لأبي حامد الغزالي، الذي نشره إشميلدرز Aug. Schmolders.

لقد كان من حسنات الدراسات القرآنية في ألمانيا، والغرب عموما، أنها عرفت بحقيقة الإسلام وعقيدته، ودفعت عددا من المستشرقين إلى التعامل بنوع من الموضوعية مع هذا الدين وتراثه. وهكذا وجدنا، مثلا، يوهان ياكوب ريسكه JOHANN JAKOB REISKE (ت١٧٧٤م)، في اهتمامه بتاريخ الإسلام، يرى أن ظهور النبي محمد وانتصار دينه من أحداث التاريخ التي لا يستطيع العقل الإنساني إدراك مداها، وأن "في ذلك برهانا على تدبير قوة إلهية قديرة"[(١)]. ووجدنا الشاعر الألماني فريدرش روكرت Friedrech Rueckert (ت١٨٦٦م) يبدي إعجابا بالعربية، وبالقرآن الكريم خصوصا، الذي ترجم بعضه[(٢)]. ووجدنا أشهر شعراء ألمانيا "جوته" يدرس القرآن دراسة عميقة، نابعة من ظمئه الشديد للتعرف على كل ما يمكنه التوصل إليه من أفكار ومعتقدات دينية"[(٣)]. فقد كان معجبا أشد الإعجاب بالأسلوب القرآني، يقول: "إن

(١) عبدالرحمن بدوي، "موسوعة المستشرقين"، دار العلم للملايين، بيروت، ط٣/ يوليوز ١٩٩٣، ص٣٠٠.

(٢) ذكر بدوي في "موسوعة المستشرقين" أنه ترجم سورا وآيات منه، ص ٢٩٥. وذكر عمر لطفي العالم في كتابه "المستشرقون والقرآن، دراسة نقدية لمناهج المستشرقين" أنه ترجم ثلثه. نفسه، ص٣٤-٣٥.

(٣) كاتارينا مومزن، "جوته والعالم العربي"، ترجمة: عدنان عباس علي، عبد الغفار مكاوي، عالم المعرفة، العدد ١٩٤، فبراير١٩٩٥، ص١٤٦.

أسلوب القرآن.. محكم، سام، مثير للدهشة، وفي مواضع عديدة يبلغ قمة السمو حقا"[(١)]، لـذلك فقد اقتبس بعض آياته في ديوانه "الديوان الشرقي للمؤلف الغربي"[(٢)].

٢ـ أثر الدراسات الرشدية في الفكر الفرنسي:

أنتجت الحضارة العربية والإسلامية، على امتداد قرون متلاحقة، عددا من المفكرين والفلاسفة الذين قدموا من المعرفة والفكر، ما لا يسع نكرانه وجحوده، حتى من طرف خصوم هذه الحضارة، أو ممن نصبوا أنفسهم كذلك، حين نفوا مشاركتها وريادتها في العصور الوسطى، التي فضل بعضهم أن يسميها عصورا مظلمة. والواقع أن من يطلع على تراث هذه الحضارة، في الأندلس مثلا، يقف على حجم اهتمام المسلمين عموما بالفكر والفلسفة، فقد تحدث بالنثيا مثلا عن مدرسة ابن مسرة، ضمن المدرسة الأفلاطونية الحديثة، وذكر عددا من أعلام المدرسة المشائية كابن باجة، وابن طفيل، وابن رشد، وابن العريف الصنهاجي.

مثل ابن رشد نموذجا مشرقا في الفكر العربي والإسلامي، لأنه كان واسع العلم، عالي الهمة في الطلب والتحصيل. اطلع على الفلسفة اليونانية، فترجم كتب أرسطو ووضع لها ثلاثة أنواع من الشروح[(٣)]، ولخص كتب الحكيم أرسطو طاليس، كما ألف كتبا في الفلسفة أشهرها "تهافت التهافت"، و"المقدمات" و"فصل المقال فيما بين الحكمة والشريعة من الاتصال".

لم يكن الغربيون ليهتموا بابن رشد وغيره بسبب نظرتهم إلى الثقافة العربية والإسلامية في القرون الوسطى، التي كانوا ينظرون لها نظرة دونية، وبسبب عدم قابلية الاعتراف بأثر هذه الثقافة في النهضة الأوربية. لكن عددا من مفكري فرنسا المعاصرين سلكوا طريقا آخر، أقرب إلى العلم والموضوعية، في التعاطي مع هذا الفيلسوف العربي، ومع تراثه الفكري، ومن هؤلاء آلان دو ليبيرا Alain de Libera، الذي يقول: إن المسيحيين في القرون الوسطى كانوا يدعون ابن رشد ب "الشارح"، ثم إن ما خلفه الرجل مثل خميرة الفكر الفلسفي الغربي لقرون متعددة[(٤)]، لذلك فقد

(١) نفسه، ص١٤٨.

(٢) نفسه، ص٧٥.

(٣) آنخل جنثالث بالنثيا، "تاريخ الفكر الأندلسي"، ترجمة: حسين مؤنس، مكتبة الثقافة الدينية، ص٣٥٦-٣٥٧.

(٤) هاشم صالح، "ابن رشد في مرآة الفكر الفرنسي المعاصر"، عالم الفكر (تصدر عن المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت)، المجلد٢٧، العدد ٤، أبريل/يونيو١٩٩٩، ص١٧٩.

اهتم الغربيون بترجمة أعماله إلى اللغة اللاتينية منذ القرن الثالث عشر الميلادي، بل إن هذه الأعمال درست في كثير من الجامعات الأوربية (جامعة بادوا بإيطاليا مثلا إلى حدود القرن ١٦م)، يضاف إلى ذلك أنه كان الجسر الذي ربط أوربا بالعرب والإغريق. ومن المفكرين الفرنسيين الذين عنوا بابن رشد، أيضًا، روجيه أرنالديز Roger Aranaldez، الذي ألف في فكره الديني، وكتب في الدفاع عنه ضد من شككوا في إسلامه، وقالوا إنه كان عقلانيا صرفا، بناء على تأثره بالفلسفة الأرسطوطاليسية، يقول: "ينبغي أن نميز في الأعمال الشخصية لابن رشد بين نقده لأساليب المحاجَّة التي يستخدمها المتكلمون المسلمون، وبين تفحصه لمعطيات الوحي القرآني. فمهاجمة علم الكلام لا تعني مهاجمة الإيمان"[(١)]. لم يحاول ابن رشد، كما توهم المسيحيون في القرون الوسطى، "تحرير الروح البشرية من هيمنة الإيمان، وإنما حاول تحرير الفكر الإسلامي من هيمنة مزدوجة: هيمنة النزعة الفقهية الضيقة جدا والموروثة عن المذهب المالكي بعد أن تصلب وتشدد. وهيمنة علم الكلام التأملي بشكل خاطئ، والذي لم تكن محاجاته في نظره أكثر من جدلية أو خطابية"[(٢)]. فقد كان يؤمن أن العلم الأرسطوطاليسي لا يشمل كل الأسئلة البشرية، لذلك "فعندما يجد العقل أنه لا يستطيع حل مشكلة ما عن طريق البرهان العقلاني، وعندما يجد أن الوحي يقدم له هذا الحل، فمن الحق والمنطق أن يتبعه". ويختم أرنالديز كلامه عن ابن رشد بقوله: "ولكنه إذا بقي معاصرا لنا فلأن مشكلته الشخصية تظل معاصرة. ونقصد بها مشكلة المفكر الذي لا يجد في كنوز المعرفة كل الأجوبة على أسئلته، وكل الإشباع لفضوله.."[(٣)]، غير أن محمد أركون ينتقد ما ذهب إليه أرنالديز، حين جعل ابن رشد قديما باليا، ويرى أن هناك قطاعات في الغرب ما تزال تشتغل في إطار فكري يعد استمرارية لعقلانية ابن رشد، أما في العالم الإسلامي فما يزال ابن رشد وفكره راهنا، ووجوده ضروريا، يمكن أن يؤدي دورا كبيرا في مواجهة حركات التزمت والتطرف والانغلاق.

ومن مفكري فرنسا أيضًا جان جوليفيه Jean Jolivet، المفكر المختص بفلسفة العصور الوسطى، الذي قاده اطلاعه على فلسفة ابن رشد، وفهم مشروعه، إلى الرد على من اقموه

(١) نفسه، ص١٨٧.

(٢) نفسه.

(٣) نفسه، ص١٨٩.

بالإلحاد، وجعلوا منه فيلسوفا ماديا، وعقلانيا صرفا، قال: "ولذا راح علماء أوربا في السنوات الأخيرة يبحثون عن ابن رشد الحقيقي فيما وراء ابن رشد اللاتيني: أي فيما وراء هذه الإشاعات المفبركة والكليشيهات المشوهة، ونجحوا في ذلك إلى حد بعيد، نضرب على ذلك مثلا اهتمامهم بفكره الديني بعد أن كانوا يعتقدون طيلة قرون وقرون على أنه كافر أو ملحد"[(١)].

أثر الفكر الرشدي أو الفلسفة الرشدية في أوربا طيلة قرون (من القرن الثالث عشر إلى القرن السابع عشر الميلاديين) عندما بدأ مفكروها في شرح مؤلفات أرسطو انطلاقا من ترجمة شروح ابن رشد. ولأن فلسفته ضمت أفكار بعيدة أو مضادة للعقائد المسيحية، فقد حاربها عدد كبير من مفكري هذه الديانة، بل أطلقوا ضدها معارك كبرى.

أثر الحضارة العربية والإسلامية في الغرب:

لا يسع الحديث هنا عن كل تجليات أثر الحضارة العربية والإسلامية في الغرب، لأسباب أهمها أن هذا التراث امتد على مدى قرون من الزمان خلف فيها العرب والمسلمون علوما ومعارف لا يسع حصرها، كما أن جزءا كبيرا لا زال مركونا في خزانات العالم الإسلامي والغربي، لم يعرف بعد طريقه إلى التحقيق والنشر. يضاف إلى ذلك ما لعبت به يد الزمان والإنسان، فقد ضاع بعضه جراء الحروب والنزاعات التي دارت بين العرب والمسلمين وغيرهم، على امتداد زمن طويل، يمكن أن نشير في هذا المقام إلى ما أتلفه المحتلون على عهد الحضارة الإسلامية في العصر العباسي، إبان الغزو التتري المغولي في بغداد، وما لحق هذا التراث إبان طرد المسلمين، الأندلسيين عموما، من الأندلس في نهاية القرن الرابع عشر والخامس عشر الهجريين. إلا أن ما عرف طريقه إلى النشر والذيوع في أوربة استطاع أن يؤثر في هذه الحضارة، وينقلها من حال إلى حال، وأن يكون سندا لها في إعادة بناء حضارتها الحالية. وقد تعدد هذا الأثر وتنوعت مداخله واتجاهاته، فكان في الأدب، والفلسفة، والجغرافيا، والعلوم، والفنون، وما إلى ذلك من المعارف التي لا يسع نكرانها، وفضلها، بشهادة أعلام أوربا أنفسهم.

ولأن المجال لا يسع لتفصيل القول في الأثر المذكور، رأيت أن أحصره في وجود العرب والمسلمين بالأندلس، هذا الوجود الذي ناهز الثمانية قرون، وكان طريقا، من بين طرق أخرى، إلى تلقي الأوروبيين الثقافة والعلوم والآداب العربية.

---

(١) نفسه، ص١٩١.

أ- الأدب:

يقول العقاد، رحمة الله عليه: "والذي نعتقده على أي حال أن العقل يأبى كل الإباء أن قيام الأدب العربي في الأندلس يذهب من صفحة التاريخ الأوربي بغير أثر مباشر على الأذواق، والأفكار والموضوعات والدواعي النفسية والأساليب اللغوية التي تستمد منها الآداب"[(١)]. وقد اقترنت بموضوعات هذا الأدب طائفة من عباقرة الشعر في أوربا بأسرها، خلال القرن الرابع عشر الميلادي/ الثامن الهجري وما بعده، وثبتت الصلة بينهم وبين الثقافة العربية على وجه لا يقبل التشكيك ولا يسمح بالإنكار[(٢)].

ومن هؤلاء بوكاشيو، ودانتي، وسوشر الإنجليزي، وسرفانتيس الإسباني. فقد حدا بوكاشيو، مثلا، في حكاياته "الصباحات العشرة"، حدو "ألف ليلة وليلة"، قبل أن يقتبس منها شكسبير في مسرحيته "العبرة بالخواتيم"، ولسنغ الألماني في مسرحيته "ناثان الحكيم"، وقبل أن تصير موضوع اقتباس عند سوشر، إمام الشعر الإنجليزي.

تأثرت القصة الأوروبية في نشأتها بما كان عند العرب من فنون القصص في القرون الوسطى: وهي المقامات وأخبار الفروسية ومغامرات الفرسان في سبيل المجد والغرام، وترى طائفة من النقاد الأوربيين أنفسهم أن رحلات جليفر التي ألفها سويفت ورحلة روبنسون كروزو التي ألفها ديفوي مدينة لألف ليلة وليلة، ورسالة حي بن يقظان التي ألفها الفيلسوف ابن طفيل. وقد كان لألف ليلة وليلة، بعد ترجمتها إلى اللغات الأوربية أول القرن الثاني عشر، أثر يربو على كل آثارها السماعية قبل الترجمة المطبوعة، واقترن ذلك بنقل التصانيف الأخرى التي من قبيلها فأصبح الاتجاه إلى الشرق حركة مألوفة في عالم الأدب.."[(٣)].

"لم تنقطع الصلة بين الأدب العربي، أو الإسلامي على الجملة، وبين الآداب الأوربية الحديثة من القرن السابع عشر إلى اليوم. ويكفي لإجمال الأثر الذي أبقاه الأدب الإسلامي في آداب الأوربيين أننا لا نجد أديبا واحدا من نوابغ الأدباء عندهم خلا شعره أو نثره من بطل إسلامي،

(١) عباس محمود العقاد، "أثر العرب في الحضارة الأوروبية"، المجلد العاشر من "حضارة الإسلام"، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط١/١٩٧٨، ص٥٤.

(٢) نفسه.

(٣) نفسه، ص٥٨.

ومنهم شكسبير وأديسون وبيرون وسوذي وكولردج وشلي بين أدباء الإنجليز، ومنهم جيتي وهردر ولسنغ وهيني بين أدباء الألمان، ومنهم فولتير ومنتسكيو وهيجو بين أدباء الفرنسيين، ومنهم لافونتين الفرنسي، وقد صرح باقتدائه في أساطيره بكتاب "كليلة ودمنة"، الذي عرفه الأوربيون من طريق المسلمين"[(١)].

والواقع أن من يقرأ كتابات الإسباني فيديريكو كوريينتي كوردوبا، الباحث في الدراسات العربية والإسلامية بجامعة سرقسطة، مثلا، يقف على حجم العلاقات اللغوية والأدبية بين الأندلس وسائر الدول في شبه الجزيرة الأيبيرية[(٢)]، منذ القرن السادس الهجري. فقد أفرد الحديث عن تأثر الغربيين أشد التأثر بالموشحات والأزجال، وهي صناعة عربية بامتياز، ظهر أثرها جليا على شعراء التروبادور.

قدم كورنتي دراسات لغوية قيمة يمكن أن تكون مدخلا لتعليم اللغة العربية، وربط جسور التواصل بين العالم العربي والغرب، من ذلك رسالته للدكتوراه "إشكالية الجمع في اللغة السامية: جمع التكسير"، وكتابه "قواعد اللغة العربية"، الذي يضم مقدمة وثلاثة فصول (الصوتيات، والخط والرسم العربي، والصرف والنحو)، وهو كتاب موجه لفئتين:

أ- للأشخاص الذين يريدون التواصل الشفهي مع شعب دولة معينة أو جالية عربية، وهنا لا بد من استعمال الطريقة الشفهية في اكتساب هذه اللغة.

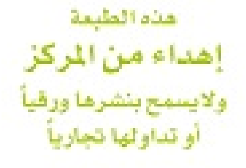
ب- للأشخاص الذين يهمهم أن يكون لديهم مدخل لآليات الكتابة باللغة العربية، وهنا لا بد من استعمال اللغة التقليدية الكلاسيكية، وهاتان طريقتان في تعلم العربية للناطقين بغيرها. يضاف إلى ذلك كتابه "مقدمة في قواعد اللغة والنصوص العربية"، وكتاب "قواعد ونصوص عربية أساسية".

ويمكن القول: إن ما ألفه كورنتي في المجال المعجمي، ومجال الدراسات الأدبية يصلح استثماره كذلك في تعليم هذه اللغة، فقد ألف "المعجم العربي الإسباني"، و"المعجم الإسباني

---

(١) نفسه.

(٢) فيديريكو كوريينتي كوردوبا، "العلاقات اللغوية والأدبية بين الأندلس وسائر الدول في شبه الجزيرة الأيبيرية"، مجلة دراسات مغاربية، (مجلة نصف سنوية تعنى بالبحث والبيبليوغرافيا المغاربية)، تصدر عن مؤسسة الملك عبد العزيز آل سعود للدراسات الإسلامية والعلوم الإنسانية، العدد١٤/١/٢٠٠١، ص٣. والعددان ١٥- ١٦/٢٠٠٢، ص٢٩.



العربي"، و"معجم الطليعة العربي الإسباني"، و"المعجم الإسباني العربي الجديد"، وغيرها. [(١)].

الطب والعلوم:

ذكر العقاد في كتاب "أن "الحاجة إلى دراسة الطب والعلوم كانت حاجة عمران كامل، ولم تكن حاجة أفراد أو طوائف محدودة"[(٢)]، فقد شهدت بغداد، من العناية بالطب والصحة، ما لم تشهده حواضر التاريخ القديم، على عهد المقتدر بالله، حين دعي إلى الامتحان فيها نحو تسع مئة طبيب، وهم غير الأساتذة الثقات الذين تجاوزوا هذه المرتبة[(٣)]. كان اهتمام العلماء بالطب اهتماما موسوعيا، فقد رجعوا إلى كتب الإغريق الأقدمين، وكتب الفرس والهند، كما توسعت بحوثهم فامتدت إلى كتب الفلسفة والهندسة والفلك والكيمياء وغيرها، يبحثون فيها عن كل ما له علاقة بهذا العلم، لذلك انتهى بحثهم الطويل إلى وضع موسوعات طبية لم يكن لها نظير في الضخامة والتمحيص في عصرها. وقد ترجم الغرب هذه الموسوعات واستفاد منها استفادة جمة في بناء نهضته العلمية، ومن ذلك كتاب القانون لابن سينا، الذي ترجم في القرن الثاني عشر، وهو "موسوعة جمعت خلاصة ما وصل إليه الطب عند العرب والإغريق والهنود والسريان والأنباط"، وكتاب الحاوي للرازي، الذي ترجم في ١٢٧٩م، وقد كان الكتابان من الكتب المعول عليها في جامعة لوفان إلى أوائل القرن السابع عشر[(٤)]. وظهر أثر الأندلس واضحا، فقد اعتمد الأوربيون على كتاب "التعريف لمن عجز عن التصريف"، لأبي القاسم خلف بن العباس، في الجراحة وتجبير العظام، فترجموه في القرن الخامس عشر الميلادي، ثم استفادوا منه استفادة عظيمة، كما استفادوا من تأليفه عن الآلات الجراحية التي تستخدم في العمليات بأنواعها المختلفة[(٥)]. وقد استفادت أوروبا من علم الكيمياء استفادة جمة، يشهد على ذلك ما كتبه جابر بن حيان، مما ترجمه الغربيون، ككتاب السبعين، وكتاب تركيب الكيمياء، وكتاب الاستتمام، كما ترجموا كتب الرازي، التي تلقى منها

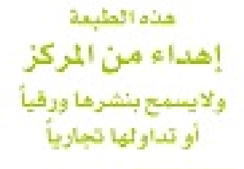
(١) انظر: عيسى الداودي، "النص والنص الآخر، مساءلة الحضور العربي في النص الأدبي الإسباني"، م س، ص١٢٤، وما بعدها.

(٢) "أثر العرب في الحضارة الأوربية"، العقاد، م س، ص٣٥.

(٣) نفسه.

(٤) نفسه، ص٣٦.

(٥) نفسه.



الاوروبيون تقسيم المواد الكيميائية الى نباتية وحيوانية ومعدنية. ويضاف إلى هذا استفادتهم من علم الطبيعيات، والمعادن وغيرها، فضلا عن دورهم الكبير في نقل كثير من العلوم والمعارف من تراث الإغريق واليونان والفرس بفعل نشاط الترجمة. وقد لخص هذه الجهود، واستفادة الأوربيين منها، أصحاب كتاب "الحضارة الاوروبية سياسية واجتماعية وثقافية" بالقول: "في خلال قرنين نقل إلى العربية كل ما خلفه الإغريق من التراث العلمي على التقريب، وأصبحت بغداد والقاهرة والقيروان وقرطبة مراكز لامعة لدراسة العلم وتلقينه. وأخذت المعرفة بهذه الثقافة الإغريقية العربية تتسرب إلى أوربة الغربية في أواخر القرن الحادي عشر والقرن الثاني عشر، ولم يكن تسربها من أثر الغزوات الصليبية كما يسبق إلى الخاطر، ولكنه جاء من طريق صقلية إلى إيطاليا، ومن إسبانيا المحمدية إلى إسبانيا المسيحية ثم إلى فرنسا"(١).

الخاتمة:

خلاصات واستنتاجات:

تستأثر قضية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها باهتمام متزايد على الصعيدين الرسمي والأكاديمي، إذ تسعى الدول العربية إلى الاهتمام بنشر هذه اللغة داخليا وخارجيا، يظهر ذلك في إنشاء المعاهد والمؤسسات العليا التي تتوجه إلى خدمة اللغة العربية وتعليمها محليا ودوليا، وترصد لها إمكانيات مادية ومعرفية لا بأس بها من شأنها أن تعرف بتراث هذه اللغة ومساهماتها الكبيرة في صناعة الحضارة الإسلامية شرقا وغربا. كما تسعى إلى توسيع مجال تعليمها في الغرب عموما عبر إرسال بعثات من المدرسين الذين تتوجه خدماتهم إلى أبناء المهاجرين للحفاظ على هويتهم الوطنية وربط الصلة بينهم وبين أوطانهم، فضلا عن الدور الثقافي والعلمي الذي تلعبه الممثليات الديبلوماسية (السفارات) والبعثات العلمية في التعريف بهذه اللغة وتراثها.

وتجدر الإشارة إلى أن تنامي حركة الترجمة والاستشراق والاستعراب، رغم ما تثيره من نقاشات ساخنة وحادة أحيانًا، إلا أنها ساهمت وتساهم في التعريف بتراث هذه اللغة الأمر الذي يساعد على زيادة الإقبال عليها، خصوصا في الجامعات والمعاهد العليا بالغرب.

---

(١) نفسه، ص٤٠-٤١.

وقد خلص هذا البحث إلى عدد من الخلاصات والاستنتاجات، التي ينبغي الأخذ بها في عملية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومنها:

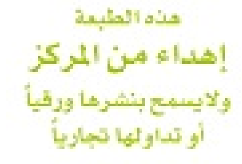
- لابد من ربط اللغة العربية، أثناء تعليمها للناطقين بغيرها، بالمجتمع الذي نشأت فيه، وبثقافته، وهويته، فاللغة مرآة المجتمع، فيها تنعكس شؤون الناطقين بها، وهي ظاهرة حياتية اجتماعية، من أكثر الظواهر التصاقا بحياة الأفراد، تخضع لمقاييس المجتمع، وأعرافه وتقاليده، وثقافتــه. ثم إن الثقافة، بهذا المعنى، هي المعرفة المكتسبة اجتماعيا، وهذا مفاده أن الشعوب تختلف فيمــا بينها في نمط حياتها، أي في طبيعة قيمها، ومعتقداتها، ومعاييرها، ورموزها، وأيــديولوجياتها. لذلك صارت اللغة جزءا مهمًّا في الثقافة، بل إن فهمها فهما جيدًا يتوقف على فهم الثقافــة السائدة في المجتمع الذي يتكلم هذه اللغة، وعلى هذا الفهم تنبني هوية هذا المجتمع.
- لابد من دمج المادة الحضارية مع الشبكة الثقافية، الحالية والسابقة، لمعرفــة كنــه الحــضارة نفسها، ولخلق معنى لهذه الحضارة، لذلك يطلب من القائمين على تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها التركيز على "الحضارة الهدف" (الحضارة العربية الإسلامية)، كهدف للنص التعليمي.
- يجب أن يكون وجود الحضارة في النص العلمي، من الناحية التطبيقيــة، مــسهلا ومــدعما للعملية التعليمية لا معيقا لها، لأن الغرض هو "جعل المتعلم في حالة من المشاركة المتغــايرة في تجارب متغيرة" لنرقى إلى حالة المتعلم الفاعل، فالطالب الذي يشعر بالعداء نحــو الحــضارة العربية الإسلامية يغدو من الصعب عليه أن يمتلك الرغبة والقابلية للتداخل مع هذه الحضارة، لذلك لا يستطيع أن يذهب بعيدا في تعلم هذه اللغة. إن "ترغيــب" الطلبــة، في الجامعــات والمعاهد الأجنبية، في تعلم اللغة العربية ينطلق، فضلا عن المجهودات التي ينبغي بدلها في إنجــاز المقررات وتحديد المناهج والتوجيهات البيداغوجية..، من تعريف هؤلاء على حضارة العرب والمسلمين في شتى مناحي الحياة، وعلى امتداد وجودهم الحضاري، بطريقة تجعلهم يقبلــون عليها وعلى مساهمتها في الحضارة الإنسانية عموما.
- لابد أن تنفتح المؤسسات العلمية الغربية، خصوصا التي تأثرت مجتمعاتها بالحضارة الإسلامية، على تاريخ الحضارة العربية الإسلامية بشكل إيجابي، يجعل طلابها- المقبلين على تعلم اللغــة العربية- ينفتحون على تراث هذه الحضارة انفتاحا يعزز الحوار ويدعمه، ويقــوي التواصــل المطلوب بين الحضارات. وتقتضي النظرة الإيجابية أن تركز الجامعات والمعاهد العليا بالغرب

على إدراج الدراسات الموضوعية، التي نظرت لتراث هذه اللغة نظرة موضوعية، وصدرت عن أحكام علمية أعطته مكانته وقدره.

- ينبغي أن تراعي المقررات الدراسية والعلمية، الموجهة للمقبلين على تعلم اللغة العربية من الناطقين بغيرها، التعدد والتنوع الثقافي والتراثي للمجتمعات العربية.

لائحة المراجع المعتمدة:

- أحمد محمود هويدي: "الدراسات القرآنية في ألمانيا، دوافعها وآثارها"، عالم الفكر، المجلد٣١، العدد٢، أكتوبر –دجنبر٢٠٠٢.
- آنخل جنثالث بالنثيا: "تاريخ الفكر الأندلسي"، ترجمة: حسين مؤنس، مكتبة الثقافة الدينية.
- أنور الجندي: "الفصحى لغة القرآن"، سلسلة الموسوعة الإسلامية العربية (١٠)، دار الكتاب اللبناني بيروت، ومكتبة المدرسة بيروت، ١٩٨٢م/١٤٠٢ه.
- عباس محمود العقاد: "أثر العرب في الحضارة الأوروبية"، المجلد العاشر من "حضارة الإسلام"، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط١/١٩٧٨.
- عبد الرحمن بدوي: "موسوعة المستشرقين"، دار العلم للملايين، بيروت، ط٣/ يوليوز ١٩٩٣.
- عبد الغني عماد: "سوسيولوجيا الثقافة، المفاهيم والإشكاليات.. من الحداثة إلى العولمة"، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط١، فبراير٢٠٠٦.
- علي عبد الواحد وافي: "اللغة والمجتمع"، شركة مكتبات عكاظ للنشر والتوزيع، الطبعة ١/١٩٨٣(وهي الطبعة الرابعة للكتاب).
- عيسى الداودي: "النص والنص الآخر، مساءلة الحضور العربي في النص الأدبي الإسباني"، شركة مطابع الأنوار المغاربية، وجدة، ط١/٢٠١٢.
- فيديريكو كورينتي كوردوبا: –"العلاقات اللغوية والأدبية بين الأندلس وسائر الدول في شبه الجزيرة الأيبيرية"، مجلة دراسات مغاربية، (مجلة نصف سنوية تعنى بالبحث والبيبليوغرافيا المغاربية)، تصدر عن مؤسسة الملك عبد العزيز آل سعود للدراسات الإسلامية والعلوم الإنسانية، العدد١٤/٢٠٠١، والعددان١٥-١٦/٢٠٠٢م.
- كاتارينا مومزن: "جوته والعالم العربي"، ترجمة: د. عدنان عباس علي، ود. عبد الغفار مكاوي، عالم المعرفة (سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب- الكويت)، العدد١٩٤، فبراير١٩٩٥م.



- كريم زكي حسام الدين: "اللغة والثقافة، دراسة أنثرولغوية لألفاظ وعلاقات القرابة في الثقافة العربية"، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- مجموعة من الكتاب: "نظرية الثقافة"، ترجمة: علي سيد الصاوي، ود. الفاروق زكي يونس، عالم المعرفة، العدد٢٢٣، يوليوز١٩٩٧، ص٢٩.
- محمود السعران: "اللغة والمجتمع، رأي ومنهج"، الإسكندرية، ط٢/١٩٦٣م.
- نايف خرما، وعلي حجاج: "اللغات الأجنبية، تعليمها وتعلمها"، عالم المعرفة (سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب- الكويت)، العدد١٢٦، يونيو١٩٨٨م.
- هادي نهر: "التفسير اللغوي الاجتماعي للقراءات القرآنية"، دار عالم الكتب الحديث، الأردن، ط١/١٤٢٩هـ.
- هادي نهر: "علم اللغة الاجتماعي عند العرب"، طبع الجامعة المستنصرية، ط١/ ١٩٨٨م.
- هاشم صالح: "ابن رشد في مرآة الفكر الفرنسي المعاصر"، عالم الفكر (تصدر عن المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت)، المجلد٢٧، العدد٤، أبريل/يونيو١٩٩٩م.

تأثير ثنائية الفصحى والعامية في اكتساب اللغة العربية لغير الناطقين بها

نماذج لثنائية الفصحى والعامية في مصر والجزائر

د. توفيق معيوف
جامعة قازان الحكومية – فيدرالية روسيا
المركز الجامعي تمنراست – الجزائر

مقدمة:

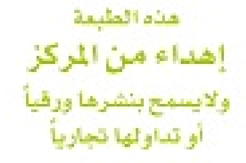
إن مفهوم الثنائية من أهم المفاهيم اللسانية الحديثة التي اعتنى بها المتخصصين في تعليم اللغة العربية للأجانب،لكونها تلعب دورا إيجابيا وسلبيا في نفس الوقت فالدور الإيجابي يَكمن في تعلم اللهجات المختلفة لبلدان الوطن العربي، والدور السلبي يتمثل في عدم تعلم اللغة العربية الأدبية أو الفصحى وتأثيرها على مستوى المتعلم الأجنبي، وذلك سببه أن كل الدول العربية تسعمل عاميات تختلف من بلد إلى آخر، أو من منطقة إلى أخرى في البلد الواحد، وتتفاوت مفهوم الثنائية اللغوية من بلد إلى آخر من حيث تغلب العامية على الفصحى، أو تغلب لغة أجنبية على العامية والفصحى، وهذا راجع لعدة أسباب منها : إثنية، جغرافية، تاريخية، دينية، علمية.

والثنائية اللغوية ظاهرة تكاد تكون الأكثر انتشارا في البلدان العربية من غيرها، والمتعلم الذي يريد أن يُسافرلتعلم اللغة العربية قد يرجع إلى بلده وهوغير قادر على تركيب جملة صحيحة في اللغة العربية،هذه الثنائية أنتقلت حتى لكتب تعليم اللغة العربية للأجانب، التي وُضعت من طرف أساتذة تكونوا في بعض الدول العربية مثل: مصر، سوريا، العراق.

لهذا سأحاول أن أسلط الضوء في مداخلتي هذه عن ثنائية الفصحى والعامية وتأثيرها على اكتساب اللغة العربية،مستشهدا بامثلة من الثنائية اللغوية في مصر والجزائر.

١- الواقع اللغوي في العالم العربي قبل نزول القرآن:

قبل نزول القرآن وانتشار الدين الإسلامي في شبه الجزيرة العربية،كانت هناك لغات غير عربية منتشرة في أطراف شبه الجزيرة العربية، فاللغة الحبشية كانت منتشرة في بعض مناطق اليمن، واللغة الفارسية في العراق، واللغة السريانية والعبرية والنبطية في بلد الشام و شمال الجزيرة العربية،



واللغة القبطية في مصر والليبية في ليبيا، أما الأمازيغية في الجزائر والشلحية في المغرب.

٢- الواقع اللغوي في العالم العربي بعد نزول القرآن:

بعد نزول القرآن الكريم و انتشار الإسلام،تغلبت اللغة العربية على كل اللغات واللهجات التي كانت سائدة في المجتمع العربي قبل ظهور الإسلام، وظهر مصطلع العجمة و العجم، وهو الذي لاينطق العربية جيداً، أو بأخطاء نطقية، وأطلق العرب على الأشخاص من غير العرب ، العجم.

ورغم سيطرة اللغة العربية على كل العالم العربي، إلا أن هناك مناطق متفرقة في انحاء البلدان العربية بقيت محتفظة باللغات التي وُجدت قبل الإسلام مثل اللغة الأشورية والكردية في شمال العراق والشام، والأمازيغية في شمال إفريقيا.

٣- اللغة العربية في عصر الفتوحات الأسلامية:

لقد عرفت اللغة العربية كلمات و عبارات جديدة جاء بها الإسلام، رغم أن بعضها كان متداولاً في العصر الجاهلي لكن بمفهوم آخر مثل: الصلاة، الصوم والنكاح، فالقرآن هذب اللغة العربية من كل الجوانب.

٤- اللغة العربية في العصر العباسي:

تميزت اللغة العربية في العصر العباسي بانتشارها تقريبا في كل الأقاليم المجاورة لشبه الجزيرة العربية،وتطور كل العلوم و الآداب و المؤلفات و المصنفات العلمية والأدبية في كل المجالات كما دخلت على اللغة العربية كلمات أعجمية لم يعرفها العرب من قبل، فرضتها الحاجة و الإختراع والرقي والإزدهار التي عرفته الحضارة العربية الإسلامية، حتى لُقب هذا العصر بالعصر الذهبي.

٥- اللغة العربية في الفترة العثمانية:

لقد خضعت كل الأقاليم العربية تقريبا تحت نفوذ الإمبراطورية العثمانية،التي عيّنت في كل إقليم حاكما تابعا مباشرة للسلطان الأكبر في اسطنبول،وقد عرفت اللغة العربية كلمات وأسماء متعلقة ببعض المهن والحرف باللغة التركية مازالت مستعملة إلى يومنا هذا،كما اختلط العرب مع الأتراك عن طريق الزواج فظهر ما يعرف بالأكراد في المشرق، والكراغلة في المغرب العربي.

٦- اللغة العربية في الفترة الإستعمارية:

بعد مؤتمر "فيينا" سنة ١٨١٨م،القاضي بتقسيم كل ممتلكات الدولة العثمانية على الدول

الأوروبية، بدأت الدول الأروبية في الإستعمار و الحماية والإنتداب فكانت أول الدول العربية التي خضعت للإستعمار هي الجزائر سنة١٨٣٠م، وكانت محاولات لاستعمارها من قبل سنة ١٨٢٥م، ١٨٢٨م، لكن قوة الأسطول العثماني في الجزائر حال دون ذلك، كما خضعت تونس والمغرب للحماية الفرنسية هي و لبنان وسوريا في المشرق، وإنجلترا استعمرت مصر والسودان، وايطاليا استعمرت ليبيا والحبشة، أما باقي الدول العربية فلم تخضع سوى للحماية أو الإنتداب من أجل فقط الحفاظ على المصالح الإقتصادية في المناطق المجاورة للبلدان العربية.

٧ـ اللغة العربية في العصر الحديث:

بعد ظهور الإختراعات و المسميات التكنولوجية الحديثة،وُضعت قواميس في كل الدول العربية تضم المصطلحات التقنية والعلمية،وما يعيب هذه القواميس أنها غير موضوعية ومصطلحاتها غير موحدة لاختلاف مناهج البحث التابعة لمجامع الغة العربية في الوطن العربي، ومن بين عذه المصطلحات نجد:

الكمبيوتر، الحاسوب، العقل الإلكتروني، الهاتف المحمول/ الجوال/ النقال/ المتنقل، الشبكة العنكبوتية، التواصل الإجتماعي...إلخ.

٨ـ تاريخ اللهجات العربية:

تذكر المراجع أن أصول اللهجات العامية المعاصرة تعود إلى لهجات العرب القديمة وتصنيفها إلى عدة أنواع منها:

- التضجع: وهو التراخي في الكلام،أو التباطُؤ فيه وأصحابها(قيس).
- الإصنجاع: وهو نوع من أنواع الإمالة الشديدة،تكون فيه الألف أقرب من الياء منها إلى أصلها الألف و أصحابها(تميم وأسد).
- التلتلة:كسر حرف المضارع مطلقا نحو(يِعلم).
- الشنشنة: وهي إبدال الكاف شيناً مطلقا عند أهل اليمن خاصة، في قولهم لبيك(لبيش) وهي لا تزال شائعة عند أهل حضر موت.
- الكشكشة:وهي إبدال كاف المؤنثة في حالة الوقف شيناً نحو(أعطيتش)، في أعطيتكِ في حالة الوقف.
- لغة أكلوني البراغيث: بحيث يلحق أصحاب هذه اللهجة بالفعل فاعلين، مثل: جاؤوا

الطلاب فالواو في جاؤوا فاعل، والطلاب فاعل، وقد اعتبر القدماء هذا من ضعيف اللغة العربية، وبعض المعاصرين، يعتبره غير جائز، إذ يكتفي الفعل بفاعل واحد.

٩ـ مميزات العامية:

- إسقاط الإعراب.
- الإهمال و الإقتباس والتجديد في المعنى.
- الإقتصاد في اللغة و هو جوهر من جواهر البلاغة.
- دقة التعبير حيث أن العامية تعبر عن كل مجالات الحياة بحلاوتها وقسوتها، والدليل على ذلك هو أنه لا نستطيع التعبير بالفصحى بنفس الطلاقة كما نعبر فيها بواسطة العامية.

١٠ـ الفصحى:

تُعَرفُ الفصحى بأنها لغة الكتابة التي تُدونُ بها المؤلفات و الصحف والمجلات، وشؤون القضاء والتشريع والإدارة، ويُؤلف بها الشعر و النثر الفني، وتُستخدمُ في الخطابة والتدريس والمحاضرات، وفي تفاهم العامة إذا كانو بصدد موضوع يمت بصلة إلى الآداب والعلوم ومن مميزاتها:

- اللغة الرسمية لكل الدول العربية،واللغة الثانية في الدول الإسلامية.
- اللغة العربية لغة اشتقاق تقوم في غالبها على أبواب الفعل الثلاثي و التي لا وجود لها في اللغات الأخرى باستثناء العبرية.
- تتميز بتنوع الأساليب و العبارات و القدرة على التعبير عن معان ثانوية لا تستطيع اللغات الغربية التعبير عنها.
- هي أقرب اللغات إلى قواعد المنطق.
- أهدت اللغة العربية حروفها لمئات الملايين من الشعوب في بلاد الفرس والهند والترك.

١١ـ علاقة اللهجات العامية بالفصحى:

أولا: أوجه التقارب:

بما أن كل من اللهجات العامية و الفصحى من أصول عربية، فلابد من تشابه بينهما، لأنهما من صنع مجتمع عربيّ اللسان و التصميم، كما انها تشترك في المصدر وجذور الكلمات ونطق الاصوات، خاصة الحلقية منها.

ثانيا: أوجه الإختلاف:

- العامية لغة العامة أما الفصحى فهي لغة الخاصة.

- العامية متحررة من الضوابط و القيود الصوتية و النحوية و الصرفية والإعرابية على وجه الخصوص.
- من يتحدث العامية،ولا يقوى على القراءة و الكتابة،يعاني صعوبة في فهم واستيعاب ما تعنيه.
- إفتقار العامية إلى مالا يحصى من المصطلحات العلمية و الفنية و المفردات المستحدثة (العلوم و التكنولوجيا).

١٢ـ أسباب ظهور العامية:

إن أسباب ظهور العامية كمشكلة في العصر الحديث،هي دعوات نادى بها بعض المستشرقين وبعض المستغربين،ممن وجهوا سهامهم طاعنة نحو الفصحى، فقد كان المستشرقان الفرنسيان (ماسينيون)و(بنيار) رئيسا البعثة العلمية للشرق، قد نصحا أصدقائهما العرب بكتابة لغتهم بالحروف اللاتينية وترك الفصحى.

وأما المستغربون فكان أبرزهم لطفي السيد الذي كتب سنة ١٩١٣م، عدة مقالات في الجريدة يدعو فيها إلى إستعمال الألفاظ العامية وإدخالها الفصحى، وكذلك (قاسم أمين) الذي أعلن سنة ١٩١٢م تصريحه عن الإعراب وتسكين أواخر الكلمات، ودعوة (أنيس فريحة) و (الخوري) إلى استعمال اللهجة العامية مكتوبة بالحروف اللاتينية، وأصدر كتاباً في هذا المجال بعنوان"نحو عربية ميسرة".

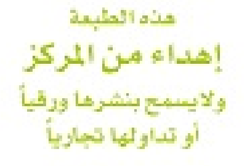
١٣ـ الثنائية اللغوية:

نقصد بالثنائية اللغوية، أن يتكلم مجموعة من الأفراد في بلد معين لغتين الأولى فصحى والثانية عامية، فالفصحى هي اللغة التي تُستعمل في المجالات الرسمية وإصدار المراسيم التشريعية وتقديم الأخبارفي الإذاعات والتلفزيون ومراكز الإعلام والإتصال، والثانية لغة محلية (عامية)،يستخدمها الناس فيما بينهم باختلاف انتماءاتهم الجغرافية والتعليمية.

وتكون الثنائية اللغوية مزيج بين اللغة الفصحى و اللغة الهجينة التي هي مزيج بين عدة لغات و لهجات.

١٤ـ الأحادية اللغوية والثنائية اللغوية:

نستطيع أن نميز بين الأحادية اللغوية و الثنائية اللغوية في البلدان العربية، فالأحادية اللغوية



تظهر جليا في دول الخليج و على رأسها المملكة العربية السعودية لأن سكانها كانوا يتكلمون اللغة العربية قبل ظهور الإسلام،واللغة العربية التي نزل بها القرآن بدت لهم لغة مألوفة،إضافة للإمارات و الكويت والبحرين وقطر و اليمن.

أما الثنائية اللغوية فهي متفاوتة بين دولة وأخرى ففي مصر نجد(العربية والقبطية)، في ليبيا (العربية، الترقية والإيطالية)، في الجزائر (العربية، الأمازيغية، الفرنسية)، المغرب(العربية، الشلحية، الفرنسية)، وفي العراق(العربية والكردية).

١٥ـ الإزدواجية اللغوية:

الإزدواجية اللغوية هي ظاهرة لسانية يكون فيها مستويين للكلام من لغتين مختلفتين مثلا مثل اللغة العربية و الفرنسية في الجزائر،وهذان المستويان يستخدمان بطريقة متكاملة وأحدهما لهما موقع اجتماعي ثقافي مرموق نسبياً على الآخر عند المجموعة الناطقة بهذه اللغة،بعض الباحثين ذهبوا إلى القول بأن هناك مجموعة من المستويات اللغوية في اللغة العربية وليس مستويين فقط،وهذا ما سموه التعددية اللغوية.

١٦ـ التعدد اللغوي:

التعدد اللغوي هو استعمال لغات عديدة داخل مؤسسة اجتماعية معينة،ونصف متكلماً ما بأنه شخص متعدد اللغات(Polyglotte)،إذا كان يستعمل داخل جماعة معينة و لأغراض تواصلية مجموعة من اللغات(أكثر من أربع لغات).

تُعتبر اللغة العربية لغة قديمة،يعود تاريخها إلى حقب غابرة، وهي تلك اللغة التي يُعرفها الباقلاني(أشعار الجاهلية وكلام الفصحاء و الحكماء من العرب).

١٧ـ أسباب ظهور العامية:

هناك أسباب كثيرة أدت إلى ظهور العامية منها:

١- العرق: المتمثل في الإختلافات الإثنية بين سكان المناطق في البلد الواحد.
٢- العامل الجغرافي: مرده إستقلال المناطق و البلدان في حدود جغرافية طبيعية أو مصطنعة.
٣- العامل الثقافي: الناتج عن امتزاج الثقافات وتداخل اللغات المجاورة بعضها ببعض.
٤- الإستعمار: لقد خضعت معظم الدول العربية للإستعمار،وهو متفاوت من دولة لأخرى ففي الجزائر (١٣٢ سنة)، مصر(٧٢سنة)، تونس(٧٥)، المغرب (٤٤سنة).

١٨ـ العامية ومجال التعليم:

تقوم التربية الحديثة على المباديء المستمدة من الدراسات النفسية الحديثة، وتمتاز بالشمول والموضوعية، حيث تتناول جسم الطفل وعقله وروحه ونفسه، حتى تشب شخصيته ناضجة متكاملة.

إن التعبير اللغوي الفصيح لا بد له من مهارة وتدريب، و العامية كلهجة تفتقد إلى تلك المهارة وذلك الإنسجام والسبك المحكم في تعابيرها،فلكي يملك الشخص من الفصاحة الحظ الوافر عليه أن يتجنب العامية في كتاباته، لأن هذه اللهجة لا يسمح باستعمالها،ولا بالتدريس بها، وهذا يا يقه فيه بعض الراغبين في دراسة اللغة العربية في بلدانها فيقعون في فخ العامية حيث يتعلمون العامية عوض الفصحى لعدة أسباب:

- اعتمادهم عى اللغة المنطوقة أكثر من المكتوبة فنجدهم يركزون على لغة التداول اليومي في الشارع و الأماكن العمومية،ظنا منهم هي اللغة الفصحى لأنهم يجهلون الخصائص اللغوية الموجودة في الوطن العربي.
- تغلب اللهجة العامية على الفصحى في لغة الأستاذ أثناء إلقاء الدرس، لعدم تمكنه من التخلص من مفردات العامية.
- إعتماد المتعلم على كتب تعليمية (تعليم العربية لغير الناطقين بها) تضم نصوص مترجمة إلى العربية لكنها بمفردات عامية منتشرة في بلد عربي معين.

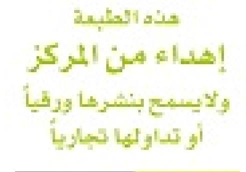
كما يرى البروفيسور عبد الرحمان الحاج صالح،أن هناك تراكيب في العامية قريبة جداً للفصحى، وقد تحتوي على ألفاظ وعبارات أشد تبليغا ودقة من الفصحى ذاتها.

تأثير ثنائية الفصحى و العامية في اكتساب اللغة العربية لغير الناطقين بها:

إذا أراد أي متعلم أجنبي أن يُسافر إلى إحدى الدول العربية ليتعلم و يمارس اللغة العربية فإنه يواجه تأثيرات لغوية على عدة مستويات منها:

التأثير الصوتي:

تختلف اللهجات العربية من بلد عربي إلى آخر،ويظهر هذا الإختلاف في نطق الحروف:



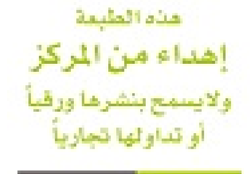
الحرف	مصر	الجزائر	العراق	المغرب	اليمن
أ	[أ]	[أ/ع]	[أ]	[أ]	[أ/ع]
ت	[ت]	[ت/تس]	[ت]	[ت/تس]	[ت]
ث	[س]	[ث/ت]	[ث]	[ث/ت]	[ث]
ج	[ڨ]	[ج]	[ج]	[ج]	[ج]
ذ	[ز]	[د]	[ذ]	[د]	[ذ]
ش	[ش]	[ش]	[ش]	[ش]	[ش]
س	[س]	[س]	[س]	[ش]	[س]
ظ	[ز]	[ز]	[ز]	[ز]	[ز]
ض	[د]	[ض/د]	[ض]	[ض/د]	[ض]
غ	[غ]	[غ/ق]	[غ]	[غ/ق]	[غ]
ق	[أ]	[أ/ك/ق/غ]	[غ/ق]	[غ/ق]	[قڨ]
ك	[ك]	[ك]	[تش]	[ك]	[ك]
ل	[ل]	[ن]	[ل]	[ن]	[ل]

التأثير الكتابي أو الخطي:

هناك تداخل في الكتابة بالنسبة للمتعلم الأجنبي في بداية تعلمه الحروف خاصة الحروف المتشابهة من حيث الكتابة :

(ب،ت،ث) (ج،ح،ج) (د،ذ)(ر،ز) (س،ش) (ص،ض) (ط،ظ)(ع،غ) (ف،ق)، وبدرجة أصعب عدم القدرة على التمييز بين حرف(ض،ظ)لامن حيث النطق ولا من حيث الكتابة.

كذلك في كتابة الهمزة و النبرة و اختلافاتها بين الدول المشرقية و المغربية (مئونة/مأونة/مؤونة).



التأثير المسمياتي:

العربية	مصر	الجزائر	الشام
الطماطم	الطماطم	الطوماطيش	البندورة
البطاطا	البطاطس	البطاطا	البطاطس
المرأة	الست	المرة	الحرمة
اللسانيات	علم اللغة	اللسانيات	اللغويات
الأرقام	١٢٣٧٨٩	١٢٣٧٨٩	١٢٣٧٨٩
شهر حزيران	يونيو	جوان	يونيو
ربيع الأول	ربيع الأول	ربيع الأول	ربيع الأخر

تأثير الترجمة:

المصطلح	مصر	الجزائر	الشام
Languages Les langues	الألسن	اللغات	اللغات
Phonetics La phonétique	علم الأصوات	الصوتيات	علم الأصوات
La bourse schoolarship	البعثة	المنحة	البعثة

تأثير المصطلح:

المصطلح	مصر	الجزائر	العراق
computer	الكمبيوتر	الحاسوب	الكمبيوتر
E-mail	الميل	الإيميل	البريد اللالكتروني
Internet	النت	الأنترنيت	الشبكة العنكبوتية
skype	السكايب	السكايب	السكايب
Face book	الفايسبوك	الفايسبوك	التواصل الإجتماعي
	الفيزا	الفيزا	التأشيرة

تأثير المدارس النحوية:

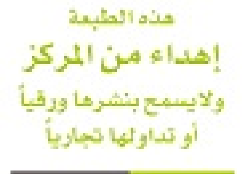
هناك مدارس نحوية كثيرة في الوطن العربي منها المدرسة العراقية بفروعها الثلاث (البصرة، الكوفة، بغداد)، المدرسة المصرية، المدرسة الشامية، والمدرسة المغاربية (تونس، الجزائر، المغرب)، إلا أن أشهرها على الإطلاق هي مدرسة البصرة والكوفة في حين تُسمي مدرسة البصرة (الفعل المجهول) تُطلق مدرسة الكوفة عليه (الذي لم يُسمى فاعله)، كذلك الإشتقاق عند الكوفيين من الفعل،أما عند البصريين من المصدر، وكثيراً من الأمثلة و المسائل النحوية الأخرى.

تأثير اللغات:

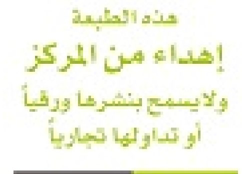
تؤثر اللغات الأجنبية تأثيراً كبيراً على المتعلم،فكل أستاذ يقوم بترجمة كلمة إلى اللغة الأجنبية، الإنجليزية (المشرق العربي)، الفرنسية(المغرب العربي)،كما أن الكتب التعليمية تختلف بحسب المؤلف واختلافاته الفكرية واللغوية وتخصصه الدقيق.

نماذج تطبيقية في الثنائية اللغوية في مصر،الجزائر:

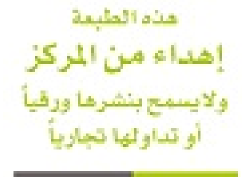
الفصحى	مصر	العامية	الجزائر
الْسَلَامُ عَلَيْكُمْ	سَلَامُ عَليكُمْ	/	أَسلَامْ عْلِكُمْ
أَنَا أُسْتَاذٌ	أَنَا أُسْتَازْ	/	أَنَا شِيخْ
أُرِيْدُ الْبَحْثَ عَنْ بَنْكٍ قَرِيْبٍ مِنْ هُنَا	عَاوَزْ بَنْكْ١ أُرَيِّبْ مِنْ هِنَا	La banque1 The bank	رَانِي نْحَوَسْ عْلَى بَانْكَه١ قْرِيبَه مَنَه
الْطَائِرَةُ مُتَأَخِرَةٌ بِنِصْفِ سَاعَةٍ	الْطِيّارَ متْأَخَرَة بِنُصْ سَاعَة	Le retard 2	أطَيَّارَه دَاْرَتْ أَرُطَاْرْ٢ نَصْ سَاْعَه
لَمْ أَتَلقَ مُرَتَبَ الشَهْرِ الْمُنْصَرِمِ	مَأَبِتشْ مُرَتَبْ إِشَهْرْ لِفَاتْ	/	مَخَلْصُوْنِيْش فَاشْهَرْ لِيفَاتْ
لَدَيَّ مِنْحَة حُكُوْمِيَةٌ	عِنْدِي مِنْحَة	Bourse 3	عَنْدِي بُورْسْ٣ مَدْزَايَرْ
الْسَيَّارَةُ مُعَطَّلَةٌ	الْعَرَبِيَه بَايْزَه	L'automobile 4	أَطُونُوبِيلْ٤ مْخَسْرَه
أُرِيْدُ النَّوْمَ	عَاوِزْ أَنَامْ		رَانِي حَابْ نَرْقُدْ
زِنْ لِي كِيْلُوْغْرَاماً مِنَ الْبُرْتَقَالِ	إِوْزِلِي كِيلُوبُرْتُآلْ	/	أَوْزَلِي كِيلُو تْشِيْنَه



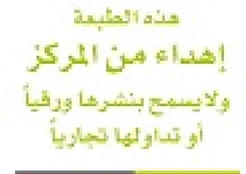
الفصحى	مصر	العامية	الجزائر
هَذِه الْمَرْأَةُ زَوْجَةُ مُدِيْرِ الجَامِعَة	إِسْت دِي مَرَاْت رَئِيس أَلْڨَمْعَه	/	هَذِيْكْ أَلْمْرَا مَرْتْ مُدِيْرْ أَلْجَامِيعَه
سَنَتَنَزَّهُ فِيْ الْحَدِيْقَة	نِتْفَسَّحْ فِي آنَادِي	Le jardin 5	أَنْحَوْسُو فَجَرْدَن ٥
القِطَارُ مُتَوقِفٌ	إِلْأَطْرْ وَائِفْ	Le train 6	أَتْرَانْ٦ رَاهُو حَابَسْ
تَزَوَّجَ أَخِي مُنْذُ شَهْرٍ	أَخُويَه إِتْڨَوِّزْ مِنْ شَهْرْ	/	خُويَا تْزَوَّجْ أَشْهَرْ لِيفَاتْ
أُرِيْدُ أَنْ أَصْعَدَ إِلَىْ الْطَابِق الْعَاشِر	عَاوِزْ أَطْلَعْ لِلدُّور آلْعَاشِرْ	Dixiéme étage 7	رَاْنِي حَابْ نَطْلَعْ لَدْزِيَامْ إِيْتَاْجْ٧
هَلْ هُنَاكَ فُنْدُقٌ قَرِيْبٌ	مَفِيْشْ لُكَنْده* أُرِيبْ مِنْ هِنَه	L'hotel 8	كَايَنْ أُوتَالْ٨ قْرِيْبْ
تَذْكَرَةُ سَفَرٍ إِلَىْ دُبَي	حَجْڨِزْ تَزْكَرَه لْدُبَيْ	Réserver un billet 9	أَنْرِيزَرْفِي بِيي٩ لْدُوبَي
هَذَا جَوَازُ سَفَرِيْ	إِلْبَسْبُورْبْتَاعِي ١٠	Le passport10 The passport10	هَاهُو أَلْپَاسْپُورْ١٠ أَنْتَاعِي
نَسِيْتُ الْحَقَائِبَ	فِينْ إِشُنَطْ*؟	Le bagage11	وَرَاهُو لْبَاڨَاجْ١١
اعْطِنِي فِنْجَاناً مِنَ الْقَهْوَة	إِدِينِي فِنْڨَانْ آهْوَه	/	أَعْطِينِي فَنْجَانْ قَهْوَه
كَمْ مِنَ الْوَقْتِ لِلْوُصُولِ إِلَىْ دُبَيْ بِالْطَائِرَةِ؟	حَنُأْعُدْ فِيطَيَّارَه أَدِايِهْ عَشَانْ نُوصَلْ لْدُبَيْ؟	/	شْحَالْ أَلْوَقْتْ بَاشْ نَوَصْلُو لْدُوبَيْ؟ بَاطَيَّارَه
رَقْمُ الْهَاتِف	إِدِيلِي رَأْمْ تِلفُونَكْ١٢	Le téléphone12 The phone12	أَعْطِيْنِي أَتِلِيفُونْ١٢ نْتَاعَكْ
هَلْ يُوجَدُ حَلَّاقٌ هُنَا؟	مَافِيشْ حَلَّاْءْ فِي شَاْرِعْ دَا؟	/	كَايَنْ حَفَافْ فِي هَذِي ازَّنْقَه؟
أَيْقِظْنِي غَداً عَلَى الْسَّاعَةِ الْسَابِعَة	صَحِيْنِي بُكْرَه إِسْبَعَه إِصْبُحْ	/	نَوَضْنِي غَدْوَه أَعْلَى أَسَبْعَه
أَنَا مَرِيْضٌ	أَنَا عَيَّانْ	/	رَاْنِي مْرِيْضْ



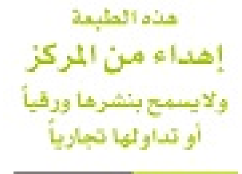
الفصحى	مصر	العامية	الجزائر
هَلْ يُمْكِنْ أَنْ أَشْتَرِي دَوَاءاً بدُون وَصْفَة؟	مُمْكِنْ إِشْتِرِي دَوَه مِنْ غِرْ رُشِتَه*؟	Ordonance13	نَنْجَمْ نَشْرِي أَدْوَا بْلَا أُرْدُونَانْص١٣؟
أُرِيْدُ أَنْ أَفْتَحَ حسَاْباً بَنْكِياً	عَاوِزْ إِفْتَحْ حِسَابْ فِلْبَنْكْ١٤	Compte/banque14 The bank14	حَبِيتْ نْحَلْ كُونْتْ فَلْبَنْكَه١٤
سِعْرُ صَرْفِ الْدُولَاْر	إِدُلَارْ١٥ بِكَمْ إِنَهَرْ دَه؟	Le dolars15 The dolar15	أَشْحَالْ رَاهُو يْدِيْرْ أَدُولَاْرْ١٥؟
مَكْتَبَةٌ طَبِّيَّةٌ قَرِيْبَةٌ مِنْ هُنَا؟	عَاوِزْ أَلَائِي مَكْتَبَه طِبِيَه أُرَيِّبَه مِنْ هِنَا؟	Médecine16	حَبِيْتْ مَكْتَبَة تَاعْ مِيدْسِينْ١٦ قْرِيبَة مَنَا؟
إِشْتَرَيْت كُتُباً بِاللُّغَة الْعَرَبِيَة	عِنْدُكُمْ كُتُبْ بِلْعَرَبِي؟	/	عندكُمْ أَلْكْتَابَاْت بَلْعَرْبِيه؟
أُرِيْدُ قِصَصاً لِلْأَطْفَال	عَاوِزْإِصَصْ لِلْأَطْفَالْ	/	حَبِيْتْ أَلْقَصَصْ تَاعْ أَذْرَاْرِي
هَلْ لَدَيْكُمْ جَرَائِدْ؟	عِنْدُكُمْ ڤَرَايِدْ؟	Journal 17	عَنْدْكُمْ أَلْجَرْاْنَنْ١٧؟
هَلْ عِنْدَكُمْ صُحُفُ الأَمْسِ؟	عِنْدُكُمْ ڤَرَايِدْ إِلْبَارِحْ؟	Journal 17	عَنْدْكُمْ أَلْجَرْاْنَنْ١٧ تَاْعْ أَلْبَاْرَحْ؟
كَمْ ثَمَنُهَا؟	بِكَامْ؟	/	شْحَالْ؟
متى يبدأُ الفيلم؟	إِمْتَا حَيِبْتِدِي إِلْفِلْمْ؟	/	وَقْتَاشْ يَبْدَه لْفِيْلْمْ؟
الْمَطَرُ يَنْزِلُ	إِدِنْيَا بِتِشْتِي	/	أَشْتَا رَاْهِي اطِيْحْ
الْدُّكَانُ مَغْلُوقٌ	إِدُّكَانْ آفِلْ	/	أَلْحَاْنُوتْ مَغْلُوقْ
هَلْ عِنْدَكُمْ أَجْبَاناً تَقْلِيدِيَةً؟	عِنْدُكُمْ ڤِبْنه بِيْتِي؟	Le fromage18	عَنْدْكُمْ أَلْفَرْمَاْجْ١٨ تَاعْ أَدَارْ؟
أُرِيْدُ قَارُورَةَ حَلِيب	عَاوِزْكِيلُو لَبَنْ	/	حَبِيْتْ قَرْعَه حْلِيْبْ
أُرِيْدُ كِيلُوغْرَامْ طَمَاطِم	عَاوِزْكِيلُوطَمَاطِمْ	/	حَبِيتْ كِيْلُو طُومَاطِيْشْ
هَلْ عِنْدَكُمْ خُبْزٌ؟	عِنْدِكُمْ عِيشْ؟	/	كَايَنْ أَلْخُبْزْ؟



الفصحى	مصر	العامية	الجزائر
هَلْ عِنْدَكُمْ عُلْبَةُ سَجَائِر؟	عِنْدكُمْ عِلْبَة سَقَايِرْ؟	/	كَايَنْ بَاكِي دُخَانْ؟
أَحْتَاجُ إِلَىْ بَدْلَة	عَاوِز بَدْلَه	Costume 19	لَزَمْلي كُوسْتِيمَه١٩
فُسْتَانٌ*	فُسْتَانْ*	robe	رُوبَه
حِذَاءٌ مِنَ الْجِلْد	قَزْمَه* قِلْدْ	Le cuir 20	صَبَّاطْ* تَاعْ لْكُوِيرْ٢٠
أُرِيدُ شِرَاءَ هَدِيَّةً	عَاوِزإشْتِرِي هديَه	Cadeau 21	حَبِيتْ نَشْرِي كَادُو٢١
كَمْ ثَمَنُهَا؟	بِكَامْ؟	/	شْحَالْ سُومَتْهَا؟
مَا هِيَ مِهْنَتُكَ؟	بَتِشْتَغَلْ إيه؟	/	وَاشْ تَخْدَمْ؟
أين أقرب مكتب بريد؟	فِينْ أَأْرَبْ بُسْطَه٢٢ مِن هِنَا؟	La poste 22 The poste office	وِيْنْ كَايْنَه بُوسْطَه ٢٢قْرِيبَه؟
هَلْ وَصَلَ طَرْدًا بِاسْمِي؟	فِي طَرْدْ ؤَالِي هِنَا بِإسْمِي؟	Colier 23	اوْصَلْ كَاشْ كُولِيي٢٣ بَاسْمِي؟
أُرِيدُ طَابِعاً بَرِيدَياً لِفِئَة ٥٠ دينار	عَاوِزطَابِعْ بُسْطَه٢٤ مِن أَبُو خَمْسِين	Timbre 24 Poste 24	نَحْتَاجْ تَنْبَرْ٢٤ تَاعْ خَمْسَلَافْ
رِسَالَةٌ كَبِيرَةُ الْحَجْمِ	أُوزَرْفْ كِبِيرْ	/	وَبْرِيَه* كْبِيرَه
أَبْحَثُ عَنْ طَبِيبِ الأَسْنَان	بَدَوَرْ عَلَى دُكْتُورْ أَسْنَانْ	Dentiste25	نْحَوَسْ عْلَى دَنْتِيسْت٢٥
رَأْسِي يُؤْلِمُنِي مِنْ أَضْرُسِي	دِمَاغِي بِتوَؤْعْنِي مِنْسِنَانِي	/	رَاسِي يُوجَعْ مَضْرُوسِي
هَلْ سَنَسْهَرُ مَعاً؟	حَنِسْهَرْ إِلْيَلَه سَوَه	/	نَسْهَرُو كِيفْ كِيفْ أَلْيُومْ؟
تَذْكَرَةٌ مِنْ الْدَرَجَة الأُوْلَى	تَزْكَرَه دَرَؤَه أُولَى	Premiére classe 26	بِيي بْرُومْيَار كْلَاصْ٢٦؟
أُحِبُ الْمَعَاجِم	بَحِبْ إِشْتِرِي الأَوَامِيس	Dictionnaire 27	نْحَبْ لدِيكْسْيُونِيْر٢٧
أُرِيْدُ أَنْ أَرَىْ نَفْسِي فِي الْمِرْآة	عَاوِزْأَشُوفْ نَفْسِي فِلْمِرَايَا		رَانِي حَابْ نْشُوفْ رُوحِي فِي لْمْرَايَا
عامِلٌ فِي الْمَصْنَع	شَغَّالْ فِلْمَصْنَعْ	Usine 28	خَدَّامْ فَلُوزِينْ٢٨

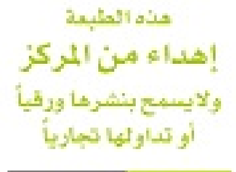


الفصحى	مصر	العامية	الجزائر
مُوظَفٌ فِي الشَرِكَة	مَوزَفْ فِاشِرْكه		خدَّامْ فَاشَرِيْكَه
مَسؤُولُ الخَدَمَات	مَسْؤُولْ لْخَدَمَاتْ	Chef service 29	شَافْ سَرْفِيسْ٢٩
المَسْجِدُ رَائِعٌ	إِلْڤَامِعْ حِلْوْ		أَلْجَامْعْ هَايَلْ
فِي مَحَطَةِ القِطَار	مَحَطَةْ لْأَطْرْ	La gare 30	فِيْ لَڤَارْ٣٠
فِي مَوْقِفِ الحَافِلَة	فِي مَحَطَةْ لْأُتُوبِيسْ٣١	arrêt 31 autobus 31	فِي لَارِي٣١
أُرِيدُ السَفَرَ إِلَىْ الجَنُوب	عَاوِزْأَسَافِرْ لِاَصِعِيدْ		رَانِي حَابْ نْرُوحْ لَصَحْرَا
مَتَىْ وَصَلْتَ مِنَ السَفَرِ؟	إِمْتَه ڤِيتْ مِسَفَرْ؟	Le voyage 32	وَقْتَاشْ جِيتْ مَلْفوايا ج٣٢
مَا هِيَ البُلْدَانُ التِيْ زُرْتَهَا؟	إِنْتَ زُرْتْ بِلَادْ إِيهْ؟	/	وَشْمَلْبُلْدَانْ أَلِي رُحْتْ لِيهَا
كَانَ فِيْ إِيْطَالْيَا	كَنْ فِي إِيطَالْيَا	/	كَانْ فَاطَالْيَانْ
كَانَ فِي إِنْجِلْتِرَا	كَنْ فِنْڤِلْتِرَه	/	كَانْ فِي لَنْڤْلِيزْ
كَانَ فِي رُوسْيَا	كَنْ فِي رُسْيَه	/	كَانْ فَارُوسْ
كَانَ فِي أَلْمَانْيَا	كَنْ فِي أَلْمَنْيَه	/	كَانْ فَلْلَمَانْ
كَانَ فِي مِصْرَ	كَنْ فِمَصْرْ	/	كَانْ فِي مَاصَرْ
كَانَ فِي الْجَزَائِرِ	كَنْ فِلْڤِزَايِرْ	/	كَانْ فَادْزَايَرْ
كَانَ فِي الْعِرَاقِ	كَنْ فِلْعِرَاءْ	/	كَانْ فِلْعِرَاقْ
الْمَدِيْنَةُ	إِلْمَدِيْنَهْ	/	لَاْ فِيْلْ
الْمَصْعَدُ	إِلْأَصَنْصِيرْ	L’ascenseur 33	لَاْ صَنْصُورْ٣٣
الْسُوْقُ	إِسُوءْ	Le marché 34	أَلْمَارْشِي٣٤
الْجَامْعَةُ	إِلْڤَامْعَه		أَلْجَامِيعَه
الْبَنْكُ	إِلْبَنْكْ٣٥	La banque35 The bank 35	أَلْبَانْكَا٣٥
الْصَيْدَلِيَةُ	إِلْأَڤْزَخَانَه*	La pharmacie	أَلْفَرْمَسْيَانْ
الْسَكِيْنُ	إِسكِيْنَهْ		أَلْمُوسْ*



الفصحى	مصر	العامية	الجزائر
الْشَوْكَةُ	إشوكَه	La fourchette 36	ألْفَرْشيطَه٣٦
الْملْعَقَةُ	إلْمَعْلَقَه		ألْمُغْرَفَه
الْنَافذَةُ	إشبَاكْ		أتَّاقَه
الْسَقْفُ	إسَأْفْ	Le plafond 37	ألْ بْلَافو٣٧
الْسُلَّمُ	إسلَمْ		أدْرُوجْ
الْمَطْبَخُ	إلْمَطْبَخْ	La cuisine 38	ألْكُوزينَه٣٨
الْنُقودُ	إلْفلوسْ		أدْرَاهَمْ
الْمَلَابسُ	إلْهدُومْ		ألْحوَايَجْ
الْسَرِيْرُ	إسريرْ		ألْبُنْكْ
الْحَاسُوبُ	إلْكُمْبيوتَرْ٣٩	Le micro 39 The computer 39	ألْميكْرُو٣٩
الْشَاحنُ	إشَاحنْ	Le chargeur 40	أشَارْجُورْ٤٠
الْخزَانَةُ	إدُولَابْ	/	ألْخَزَانَه
الْمصْبَاحُ	إلَمْبَه ٤١	La lampe 41 The lamp 41	ألَمْبَة٤١
الْكَأْسُ	إلْكُبَايَه*	/	ألْكَاسْ
الْصَحْنُ	إطَبَأْ	/	أطَبْسي
قَارُوْرَةٌ	إلْإزَازَه	/	ألْقَرْعَه
الْزَوَاجُ	إلْجَوَازْ		أزْوَاجْ
الْتَأْشيْرَةُ	إلْفيزَه٤٢	Le visa 42 The visa	ألْفيزَا٤٢
الْمَنْزِلُ	إلْبيتْ		أدَّارْ

الحرف	الصوت(صوت دخيل)	الكلمات المسطرة في القسم المصري	كلمات أصلها إنجليزي (مصر)
ڨ	[g]	الكلمات المسطرة في القسم الجزائري	كلمات اصلها فرنسي(الجزائر)
ڤ	[v]	الكلمات بعلامة(*)	فارسية أوتركية
پ	[p]		



خاتمــــة:

في الأخير نستنتج أن ثنائية الفصحى و العامية تؤثر سلبا وإيجابا على المتعلم الأجنبي في نفـــس الوقت، نظرا، لوجود معطيات لغوية مختلفة بين الدول العربية وحتى في الدولة نفسها وهذا راجـــع لأقدمية البحوث العلمية في بلد معين على الآخر، واسبقية عالم معين في مجال متخصص يـــستدعي اعتماد منهجه في التعليم، إضافة إلى تكوُن أساتذة في بلدان مختلفة لغويا و فكريا ، لهذا لابد مـــن وضع تخطيطا لغويا محكما، تتقيد به كل البرامج التعليمية في الوطن العربي دون استثناء.

المصادر والمراجع:

- المزهر في علوم اللغة، السيوطي، ج١ص:١٣٤.
- يوسف الخليفة أبو بكر، دور الحرف العربي في اللغات خارج إفريقيا (بحث قُدم في ندوة كتابة اللغات بالحرف العربي، التي عقدتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بمعهد الخرطوم الدولي للغة العربية٢٩-٣٠-٣١/١٢-٢٠٠١).
- محمد علي الخولي"الحياة مع لغتين"، ط١، جامعة الملك سعود الرياض، ١٩٨٨، ص٨١٧.
- علي عبد الواحد وافي"فقه اللغة"، ط٧، القاهرة، دارالنهضة مصر للطباعة والنشر١٩٧٢، ص١٥٣-١٥٤.
- إبراهيم أنيس "في اللهجات العربية" ط٤، القاهرة، المكتبة الأنجلو مصرية ١٩٧٣، ص١٢٥-١٢٦.
- أنيس فريحة "نحو عربية ميسرة"، ط١، عمان: مكتبة الرسالة،١٩٨٩، ص:٥٥.
- محمود تيمور"مشكلات اللغة العربية"، القاهرة، مكتبة الآداب ١٩٥٦م، ص ١٩٧-١٩٨.
- أحمد مختار"تاريخ اللغة العربية في مصر"، الهيئة المصرية للطباعة ١٩٧٠، ص٢٠.
- أنور الجندي "الفصحى لغة القرآن"، بيروت دار الكتاب اللبناني١٩٨٢، ص١٨٨.
- مجلة الوعي الإسلامي، العدد١٩٨٢/٣٨١، ص:١٠٠.
- الفاسي الفهري عبد القادر، "اللسانيات و اللغة العربية"، ج١،ص ١٣٢.
- عطا الله عطا الله الشناوي، أستاذ بجامعة المنصورة- جمهورية مصر العربية.

فهرس الموضوعـــات

(هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً)